

MESTRADO EM ENSINO
PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO E
DE LATIM NO ENSINO SECUNDÁRIO

*A importância da relação entre
educação literária e escrita – uma
adaptação dos progymnasmata às
aulas de Português e Latim*

Ana Raquel Costa Antunes da Silva

M

2017



Ana Raquel Costa Antunes da Silva

A importância da relação entre educação literária e escrita
Uma adaptação dos *progymnasmata* às aulas de Português e Latim

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, orientado pela Professora

Doutora Ana Maria Guedes Ferreira

Orientador de Estágio de Português, Dra. Isabel Costa

Orientador de Estágio de Latim, Dr. Jorge Moranguinho

Supervisor de Estágio de Português, Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Supervisor de Estágio de Latim, Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A importância da relação entre educação literária e escrita
Uma adaptação dos *progymnasmata* às aulas de
Português e Latim

Ana Raquel Costa Antunes da Silva

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, orientado pela

Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira

Orientador de Estágio de Português, Dra. Isabel Costa

Orientador de Estágio de Latim, Dr. Jorge Moranguinho

Supervisor de Estágio de Português, Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Supervisor de Estágio de Latim, Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Aos meus alunos.

*Rudes e breves as palavras pesam
mais do que as lajes ou a vida, tanto,
que levantar a torre do meu canto
é recriar o mundo pedra a pedra;*

Carlos de Oliveira

Sumário

Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract	11
Índice de figuras.....	12
Índice de tabelas.....	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
Capítulo 1 – Contexto da investigação	18
1.1. Contexto escolar.....	18
1.2. Caracterização das turmas	19
1.2.1. Português.....	19
1.2.2. Latim A	22
1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto.....	22
Capítulo 2 – Enquadramento teórico	27
2.1. A importância da leitura, do diálogo e da escrita como um <i>continuum</i>	27
2.2. Delimitação dos conceitos-chave.....	33
2.2.1. Educação literária.....	33
2.2.2. Escrita	45
2.3. Imitação e memória.....	52
2.4. Os <i>progymnasmata</i> : adaptação de uma metodologia de aprendizagem	56
2.5. Apresentação do plano de intervenção	63
Capítulo 3 – Prática letiva.....	73
3.1. Descrição do plano de intervenção (Português).....	77
3.1.1. Sequência didática I	77
3.1.2. Sequência didática II.....	80
3.1.3. Sequência didática III	83
3.1.4. Sequência didática IV	85
3.1.5. Sequência didática V.....	88
3.2. Descrição do plano de intervenção (Latim A)	90
3.2.1. Sequência didática I	90
3.2.2. Sequência didática II.....	92
3.3. Opções metodológicas	93
3.4. Interpretação dos dados recolhidos.....	95
Considerações finais	128

Referências bibliográficas.....	130
Anexos	140
Anexo 1: Texto para análise em aula (18 de outubro)	141
Anexo 2: Instrução de escrita (18 de outubro).....	142
Anexo 3: Guião para análise do capítulo V do Sermão (10 de novembro)	143
Anexo 4: Instrução de escrita (prova final do 1.º período).....	144
Anexo 5: O Romantismo europeu (15 de novembro).....	145
Anexo 6: Guião – elementos da tragédia em <i>Frei Luís de Sousa</i>	148
Anexo 7: Instrução de escrita (17 de novembro).....	150
Anexo 8: <i>Auto da Barca do Inferno</i> – atividade de motivação (17 de janeiro).....	151
Anexo 9: Instrução de escrita (20 de janeiro)	152
Anexo 10: Quiz sobre o Auto da Barca do Inferno	153
Anexo 11: Instrução de escrita (14 de março)	155
Anexo 12: Instrução de escrita (prova final do 2.º período).....	156
Anexo 13: Banco de versos – amor de D. Inês e D. Pedro	157
Anexo 14: Poemas de Antero de Quental (16 de maio).....	159
Anexo 15: Banco de versos – Antero de Quental	160
Anexo 16: Imagem - a roda das sete artes liberais.....	163
Anexo 17 : Excertos selecionados de Quintiliano	164
Anexo 18: Instrução de escrita (6 de dezembro)	165
Anexo 19: Enquadramento teórico – <i>otium et negotium</i>	166
Anexo 20: Instrução de escrita (24 de fevereiro).....	167

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Ferreira, minha orientadora, pela amizade, confiança e apoio. Sem ela não sei se seria hoje professora de Latim.

Aos Professores Isabel Costa e Jorge Moranguinho, meus orientadores de estágio, pela solicitude, boa disposição e amizade sem reservas.

Aos Professores Doutores Ana Ferreira e Jorge Deserto, meus supervisores de estágio, pelas palavras de encorajamento, picardias e ensinamentos.

À Professora Doutora Marta Várzeas, pelo exemplo, companhia nos abraços e conversas onde sempre encontrávamos alegria.

À Professora Doutora Lídia Pires, pela inspiração, energia e bondade extrema.

Ao Professor Doutor Belmiro Pereira, pela imagem marcante de rigor, dedicação ao estudo e aconselhamento de matéria bibliográfica.

A todos os restantes professores que marcaram o meu percurso, em todos os níveis de ensino, com destaque para as professoras Patrícia Oliveira e Manuela Sampaio, minhas professoras de Português e Francês, nos ensinamentos básico e secundário, pela formação e ânimo com que sempre acompanharam a minha vontade de ensinar.

À Biblioteca Central da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sobretudo nas figuras de Laura Gil e Marlene Borges, pela ajuda desinteressada, partilha e amizade.

Aos meus alunos, pois “viver não foi em vão se é isto a vida”.

À Cristina, pela presença dedicada, de gargalhadas e partilhas, ao longo destes seis anos. Pela amizade inabalável.

Ao Gil, pelo humor e conversas sobre heroicidade. Pelas mensagens de força e amizade sincera.

Ao Porfírio, pela companhia omnipresente, preocupação e partilha desta fenomenal incursão pelo latim e pelo grego. Pelo refúgio de todas as conversas.

À Catarina, José João, Lígia, Núria, Rui e Vanessa, pela amizade de todas as horas.

Ao Pedro, pela paciência, força e dedicação. Pela amizade e amor de cada gesto.

Aos meus avós, os mais preciosos seres humanos.

À minha mãe, a minha primeira eterna professora.

Resumo

Este projeto visa ilustrar a importância do estudo conjunto da educação literária e da competência de escrita. Para atingir este objetivo, adaptaram-se aos textos a estudar alguns exercícios de escrita utilizados na antiguidade (os *progymnasmata*), como a *cria* e a *etopeia*. Contactar com textos literários e poder refletir, pela escrita, sobre os seus temas representam uma mais-valia para os alunos. Desenvolvida durante o estágio de Português e Latim, segundo os princípios de investigação-ação, a pesquisa parte de um enquadramento teórico que contextualiza a relevância do diálogo entre os textos e a prática de escrita. Comentamos o contributo dos *progymnasmata* enquanto metodologia organizada que permite aliar estas práticas, através da consolidação de conhecimentos vinculados na expressão escrita. Esta abordagem teórica articula-se com a descrição e análise qualitativa das atividades postas em prática nas aulas de Português e de Latim. No fim, apresentamos algumas sugestões para um potencial aprofundamento do tema exposto.

Palavras-chave: ensino, educação literária, escrita, instruções de escrita, *progymnasmata*

Abstract

This project seeks to illustrate the significance of a joint study on literary education and writing competence. In order to achieve this goal, we adapted to the texts to be studied some writing exercises created in antiquity (the *progymnasmata*), such as chreia and ethopoeia. To contact with literary texts and to reflect, by writing, about its themes represent a great asset for our students. Developed during the teacher training in Portuguese and Latin, in accordance with the principles of action research, we started to outline the theoretical framework of our research that contextualizes the importance of a study in which texts and writing practices could communicate. We confirmed the role of the *progymnasmata* as an organized methodology that links these practices for the consolidation of knowledge pronounced in writing. This theoretical approach tied in with the description and analysis of the activities set into practice in Portuguese and Latin classes. At the end, we presented some suggestions for prospective deepening of the theme discussed.

Keywords: education, literary education, writing, writing instruction, *progymnasmata*

Índice de figuras

Figura 1 – Compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007: 10).....	38
Figura 2 – Estratégias de ação sobre o processo/ação sobre o contexto (Pereira & Barbeiro, 2007: 9).....	48

Índice de tabelas

Tabela 1 – Textos a explorar nas aulas de Português, 9.º ano	73
Tabela 2 – Textos a explorar nas aulas de Português, 11.º ano	74
Tabela 3 – Textos a explorar nas aulas de Latim A, 11.º ano	74
Tabela 4 – Palavras-mote das aulas de Português, 9.º ano	75
Tabela 5 – Palavras-mote das aulas de Português, 11.º ano	75
Tabela 6 – Palavras-mote das aulas de Latim A, 11.º ano	75
Tabela 7 – Tipologia de produção escrita – Português, 9.º ano	76
Tabela 8 – Tipologia de produção escrita – Português, 11.º ano	76
Tabela 9 – Tipologia de produção escrita – Latim A, 11.º ano.....	77
Tabela 10 – Produções de escrita realizadas nas turmas de Português.....	94
Tabela 11 – Produções de escrita realizadas na turma de Latim A.....	95

Lista de abreviaturas e siglas

IE – Instrução de Escrita

IED – Instrução de escrita (diagnose)

IO – *Institutio Oratoria*

PNEP – Programa Nacional de Ensino de Português

T – Texto

TD – Texto (diagnose)

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

A alegria é saber.

Rainer Maria Rilke

Este trabalho foi realizado em consonância com o estudo desenvolvido durante o estágio pedagógico de Português e de Latim, componente de Iniciação à Prática Profissional, no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário. O estágio decorreu no ano letivo de 2016/2017 na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

A educação literária (enquanto domínio aglutinador de competências¹ de leitura e de compreensão) e a escrita constituem as duas áreas privilegiadas deste relatório. Não é raro ouvirmos que as principais dificuldades dos alunos se encontram na expressão escrita: erros gramaticais (ortográficos e morfosintáticos), falta de vocabulário, uso de registo oral informal nas produções escritas. Constatando, através de leituras prévias e da nossa experiência enquanto aluna, que os alunos chegam ao final dos ciclos com uma confrangedora falta de vocabulário e de referências culturais que dificultam a integração socioprofissional e o interesse face a qualquer tipo de leitura, entendemos que a disciplina de português deve ser um espaço transversal de ensino/aprendizagem. Um maior tempo dedicado à exploração dos textos literários, no seu conteúdo e na sua forma, poderá, cremos, dotar os alunos dos meios necessários para desenvolverem gosto pelos livros, pela disciplina de português, e, com isso, pela atividade de escrita, vendo nela um veículo para expressão própria. Tendo em conta estes desafios que se colocam nas aulas de língua materna, é, acima de tudo, necessário tentar despertar-lhes a atenção e sensibilidade para o domínio da linguagem.

¹ As designações “domínio(s)” e “competências” serão, de ora em diante, usadas indiscriminadamente.

A partir da observação das turmas, definimos uma problemática central de investigação e desenvolvemos um conjunto de atividades pedagógico-didáticas que pudessem justificar as hipóteses colocadas no início do estudo.

Com base neste pressuposto de que os alunos se tornarão tão mais interessados pelas atividades de escrita, esforçando-se mais e ultrapassando as suas dificuldades, quanto maior prazer retirarem dos textos, elaborámos um conjunto de atividades, centradas no diálogo aberto com os alunos aquando da lecionação de um novo conteúdo literário/cultural. Para melhorarmos a relação destes com a escrita, procurámos encarar a tarefa de correção das produções como promotora de reflexão sobre o trabalho feito e como momento de encorajamento para os trabalhos a produzir. São necessários, para a escrita, a consciencialização e o treino intencional das duas componentes (educação literária e produção escrita), que exigem um esforço que vai além da mera prática isolada de cada uma das competências.

Perspetivámos de igual forma as aulas de Latim A, onde a língua materna é uma “língua meta”. Os temas culturais dos textos a traduzir foram explorados a partir de textos literários. Com as restrições impostas pela demora do processo de tradução dos textos latinos, foi nosso intento aprofundar, tanto quanto possível, a relação das alunas com os eixos culturais dos textos, realizando as produções de escrita solicitadas.

Assim, no que respeita à estrutura do relatório, dividimos as diferentes etapas da pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo desta dissertação dedica-se à caracterização do contexto escolar em que decorreu o estudo, bem como dos perfis das turmas. Em seguida, dá-se conta do processo de escolha do tema de investigação e delimitam-se a questão-problema orientadora e os objetivos principais do projeto.

O segundo capítulo destina-se ao estabelecimento do quadro teórico do estudo. Pretende-se efetuar a revisão da literatura produzida sobre o tema e definir os seus conceitos-chave. Nele procuraremos explorar a importância da leitura literária, do diálogo e da escrita como um *continuum* de momentos que se interligam, em contexto

de sala de aula; a relevância atual dos conceitos antigos de imitação e memória e a utilização dos *progymnasmata* (método de ensino da retórica pela escrita, na antiguidade, adaptado, por nós, aos programas em vigor)², enquanto instrumento metodológico unificador da educação literária e da expressão escrita.

No último capítulo, que corresponde à parte prática do trabalho, será descrito o plano de intervenção (com as atividades respetivas) dinamizado nas sequências didáticas de Português e de Latim, no contexto do estágio pedagógico. Seguidamente, será apresentada a metodologia adotada para o tratamento de dados, por meio da análise de conteúdo e interpretação dos resultados obtidos.

Por fim, serão elencadas sugestões, à luz das primeiras considerações extraídas desta experiência profissional, centradas na motivação para a educação literária através do estreitamento da relação entre os textos literários e os textos que os alunos produzem a partir dos deles. Serão também lançados reptos para um posterior alargamento do estudo.

² A definição de *progymnasmata* surgirá, adiante, no subcapítulo 2.4.

Capítulo 1 – Contexto da investigação

1.1. Contexto escolar

A investigação que aqui se enforma, seguindo os pressupostos da investigação-ação, foi desenvolvida durante o estágio pedagógico de Português e de Latim, componente do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A iniciação à prática profissional decorreu no ano letivo de 2016/2017, com a duração aproximada de dez meses, na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, estabelecimento de ensino público do distrito do Porto.

O Agrupamento de Escolas homónimo, sito na freguesia de Cedofeita, integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), abrangendo um público social e economicamente desfavorecido, indisciplinado e absentista. Desde o início notámos haver uma estampa negativa associada à escola – por ter ‘rótulo’ TEIP, por lidar com alunos cujo seio familiar é, não raras vezes, desestruturado e por ter uma reconhecida fama de insucesso e de indisciplina. Todavia, assinalámos o esforço da escola na prevenção dos comportamentos desviantes dos alunos e na procura do estreitamento de laços entre encarregados de educação e professores. Como exemplos de projetos voltados para a inclusão dos alunos, é de salientar a TurmaMais (aulas que agregam alunos de várias turmas com elevadas dificuldades de aprendizagem) e as ações do gabinete de Necessidades Educativas Especiais, em paralelo com o gabinete de Acompanhamento Psicológico, que pretende dar resposta às situações de défice de atenção, hiperatividade, ansiedade e dislexia. Para captar a motivação estudantil, a escola organiza ainda exposições sobre áreas variadas, sessões na biblioteca Jaime Cortesão, concursos de leitura e de soletração, concursos de talentos (“Rodri talent”,

organizado pelo Centro de Recursos Educativos).

Quanto à distribuição das turmas, no que diz respeito ao núcleo de Português, foi-nos possível trabalhar com as turmas E do nono ano e F do décimo primeiro ano do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, que estavam atribuídas à professora Isabel Costa, nossa orientadora de estágio. A lecionação e observação das aulas da disciplina de Latim A, específica do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, realizaram-se na turma D do décimo primeiro ano, sob orientação do professor titular, Jorge Moranguinho. Ainda no que concerne ao Latim, foi-nos permitida a observação e lecionação (voluntária) das aulas das turmas B e C do quinto ano, no âmbito do projeto *Pari Passu* (Oferta de Escola), no qual os alunos são apresentados a um conhecimento mais profundo da língua materna e das suas raízes.

O projeto de investigação que apresentaremos foi posto em práticas nas duas turmas de Português e na turma de Latim do Ensino Secundário, ainda que de forma distinta, dada a divergência de períodos letivos atribuídos, do ciclo de ensino, do ritmo de aprendizagem e do conhecimento adquirido das turmas. Apesar dos evidentes constrangimentos de um estágio cujo calendário é dividido com mais duas colegas e do pouco e espaçado tempo de lecionação, acreditamos que a diagnose feita, descrita no subcapítulo 2.5. do relatório, nos permitirá refletir sobre a melhor forma de explorar o tema a tratar, consoante os interesses e necessidades de cada turma.

1.2. Caraterização das turmas

1.2.1. Português

A turma E do nono ano era composta por vinte e um alunos, doze rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos.

Esta turma, não obstante ser simpática e participativa, revelava-se, por vezes, barulhenta e pouco assídua (sobretudo à sexta-feira, na última aula da tarde), perturbando a fluidez da aula e causando algum ruído. Cremos, porém, que os aspetos

comportamentais melhoraram durante o ano, nomeadamente no que toca à intervenção em aula, que se tornou mais ordenada e pertinente. Não se registava, de toda a forma, qualquer problema de ordem disciplinar: a conversa e a normal picardia entre adolescentes eram os principais fatores de distração. Os alunos acatavam respeitosamente as chamadas de atenção e reagiam bem ao diálogo que procurávamos encetar com os textos. Gostavam de comentar, como foi dito *supra*, e de sentir a sua opinião validada ou, pelo menos, tida em conta na discussão.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, o perfil da turma era razoável. No teste diagnóstico, nove alunos alcançaram a positiva, três faltaram à prova e os restantes tiveram nota inferior a 50%. Dois alunos repetiam, pela segunda vez, a disciplina. Dois alunos destacavam-se positivamente pela participação ordeira e manifestamente curiosa e pelos hábitos de trabalho regulares. Os restantes, porém, revelavam dificuldades de concentração, falta de métodos de trabalho, dificuldades de leitura (silabavam muitas vezes as palavras) e constante incompreensão dos textos à luz do contexto histórico em que se enquadravam, originária, em parte, na falta de hábitos de leitura e de convocação de conhecimentos de outras disciplinas, como História, para a disciplina de Português. É de salientar que, ao longo do ano, algumas das dificuldades foram superadas, fruto de uma maior dedicação dos alunos durante as aulas. Estes pediam mais esclarecimentos e gradativamente questionavam mais os textos. No final do ano, nenhum aluno ficou retido, mesmo após realização do exame nacional, e apenas uma aluna obteve classificação interna de dois valores.

A turma F do décimo primeiro ano beneficiava, em termos de rendimento, de ser pouco numerosa. Esta era constituída por catorze alunos, sete rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos.

Com um número tão reduzido de alunos, foi fácil estabelecer uma ótima relação com a turma, pois respeitavam o trabalho de sala de aula. O atributo mais proeminente desta turma do curso de Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas era a facilidade de comunicação, que se espelhava numa dinâmica fluída de partilha e de

enriquecimento na interação entre professora e alunos. Apesar de, por vezes, a turma conversar um pouco e se distrair, dado o ambiente de maior familiaridade, não era difícil impor a ordem e pedir-lhes atenção e concentração. Não havia qualquer problema disciplinar associado a esta turma, que era muito simpática, enérgica, participativa e tinha conhecimentos de cultura geral e interesses que permitiam a lecionação de aulas mais exigentes.

Quanto ao aproveitamento, o perfil da turma era bastante satisfatório. Um grupo de alunos destacava-se sobremaneira pelos hábitos de leitura, pelo método de trabalho, pelo conhecimento solidificado nas diferentes áreas do saber, pelo desafio de querer saber sempre mais e de questionar os textos. Nos restantes alunos, sobretudo nos dois que começaram o ano com classificação negativa e alcançaram a positiva no último período, identificou-se uma melhoria progressiva na atitude perante a disciplina, através da realização continuada dos trabalhos pedidos em aula, do estudo e da crescente intervenção, pois passaram a pedir para ler ou para esclarecer dúvidas. Apesar de bastante desenvoltos na leitura e na interpretação de texto literário, todos os alunos revelavam sérias dificuldades no domínio da gramática, nomeadamente na divisão e classificação da oração subordinada. Será importante mencionar também a frustração e consequente resistência partilhada por todos os alunos em relação à disciplina de Português, desde o décimo ano. Os alunos daquela turma obtinham, em média, classificações entre quinze e dezanove valores às restantes disciplinas e, de alguma forma, desmotivavam por sentirem não conseguir adaptar o mesmo saber e a mesma postura às aulas de língua materna. No entanto, acreditamos que, ao longo do ano, esta autoimagem negativa criada por cada aluno se tenha esbatido um pouco, pois as aulas revelavam a interdependência das áreas da ciência e das humanidades. No fim do ano, apenas uma aluna obteve classificação negativa e, consequentemente, não transitou para o décimo segundo ano.

1.2.2. Latim A

A turma D do décimo primeiro ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades era composta, na disciplina específica de Latim A, por cinco alunas, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos.

A relação próxima com a turma beneficiou da quantidade de alunos inscritos, tornando mais fácil e eficaz o contacto e apoio individual durante a exposição de novas matérias. As alunas eram relativamente interessadas e apresentavam uma grande capacidade de interação. Mostravam-se empenhadas nas tarefas realizadas em aula (ainda que fossem menos cumpridoras no que respeita aos trabalhos de casa) e evidenciavam uma motivação maior para os temas de cultura do que para os de língua. Dado o ambiente amistoso e bem-disposto, às vezes conversavam e rapidamente dispersavam, mas nunca encontrámos problemas de indisciplina. Inicialmente, participavam de forma irrefletida, em resultado da falta de hábitos de trabalho e do baixo grau de competência linguística, inferior ao expectável neste nível de ensino.

No que concerne ao aproveitamento escolar, considerámo-lo insuficiente. A falta de estudo, como acima dissemos, condicionava o rendimento das alunas. Como o programa de décimo primeiro ano de Latim A pressupõe um sólido conhecimento dos conteúdos lecionados no ano anterior, as alunas, por não terem método regular de trabalho, não conseguiam acompanhar os novos conteúdos e precisavam de revisões quase semanais de matérias já adquiridas. Com a aproximação do 3.º período e, por isso, do exame nacional, notámos que começaram a preparar mais e melhor os textos para análise, mostrando alguma preocupação e promovendo a produtividade das aulas. Assim, todas as alunas transitaram para o décimo segundo ano, após obterem aprovação no fim do período e no exame.

1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto

A investigação levada a cabo articula a reflexão com a prática letiva. Neste

sentido, a partir da observação das turmas envolvidas no projeto de investigação-ação, foi possível definir uma problemática central de investigação e desenvolver um conjunto de experiências que permitiram concretizar os objetivos delineados no início da prática profissional.

A primeira fase de observação (informalmente realizada, *i.e.* sem planeamento) permitiu a recolha de dados que ajudaram a conhecer melhor os alunos, bem como a identificação das suas principais dificuldades. A análise dos testes diagnósticos, a observação das aulas dos orientadores, as sessões de orientação de estágio e o usufruto da aula zero como diagnose³, durante o período inicial, possibilitaram-nos determinar os dois principais domínios de intervenção: a **competência literária** e a **escrita**.

Seria enganador não admitir que o nosso interesse pela literatura condicionou o encaminhamento deste trabalho, fazendo centrar a nossa atenção, desde logo, nessa área, sem nunca negligenciar a necessária interação com as competências de oralidade, leitura e escrita. Com isto não pretendemos esquecer que este interesse teria de ser útil às nossas turmas.

No que diz respeito à disciplina de Português, na turma do 3.º ciclo, grande parte dos problemas detetados prendia-se com um reduzido capital lexical em situação de expressão oral e escrita, atendendo ao esperado neste nível de ensino. Os alunos não se mostravam capazes de, conforme as *Metas Curriculares* previstas⁴, produzir construtivamente discursos orais recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas que provassem que eram capazes de interpretar os textos, ler para os apreciar e escrever para expressar conhecimento sobre eles. Pelo contrário, o desinteresse pela leitura (feita de forma lenta, arrastada e sem entoação, o que compromete a semântica do texto) e a falta de referências culturais e literárias básicas caracterizavam os alunos desta turma.

³ Sobre as aulas zero e as primeiras regências, como primeiras atividades da investigação em questão, falaremos nos subcapítulos 2.5., 3.1. e 3.2., pois constituem as primeiras experiências do plano de intervenção que revelaram, de forma mais evidente, a urgência e importância do trabalho proposto.

⁴ “No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição dos textos literários. Todas elas exigem o domínio de vocabulário próprio.” (Buescu, Magalhães, Morais & Rocha, 2015: 28).

Obviamente, estes pontos são interdependentes e é difícil prever qual antecede qual, posto que, quanto mais “bagagem” o aluno possuir, melhor consegue ler, quanto mais treino de leitura tiver, mais sentido tirará das palavras. A nível da escrita, encontramos deficiências agudas de forma e de conteúdo: desconhecimento das regras de pontuação, falta de coesão e coerência, erros de conjugação verbal, erros ortográficos, uso excessivo de coordenação sindética, dificuldades na ampliação da instrução dada. Já a turma do ensino secundário, apesar de cometer alguns erros gramaticais (ortográficos e sintáticos) e de ser confusa no encadeamento de ideias quando perante o ato de escrita, não demonstrava hesitação em comentar os textos. Liam bem e interpretavam de forma oportuna e reflexiva. Neste contexto, aproveitando a frustração que sabíamos sentirem em relação à disciplina de Português, a aposta num estudo mais aprofundado dos textos, cujo cerne fosse as relações intertextuais, poderia contribuir positivamente para a motivação dos alunos.

No âmbito da disciplina de Latim A, visto que o programa de décimo primeiro ano incide sobretudo na análise morfossintática e tradução de textos, o emprego de estratégias didáticas relacionadas com a interpretação de sentidos do texto literário e com a escrita para expressar conhecimento potenciaria, de certa forma, a preparação do grupo quatro do exame nacional, o grupo de cultura. Ao mesmo tempo, a língua em que as alunas se expressam na aula e que usam na tradução dos textos latinos é o português, pelo que este tipo de trabalho tinha potencial para se tornar bastante produtivo.

As conclusões prévias a que chegámos foram apresentadas e discutidas com os orientadores, procurando demonstrar-lhes de que forma uma estratégia didática transparente, exigente e partilhada, como “um bom domínio da leitura, associado a uma prática que passa pela exercitação mais complexa dos textos a escrever” (Buescu et al., 2015: 27), poderia ajudar os alunos a ultrapassar situações de carência expressiva (oral e escrita), melhorando o seu desempenho enquanto leitores e autores de textos orais e escritos, motivando-os para o diálogo e reflexão em sala de aula.

A escolha do tema de investigação – a articulação entre educação/compreensão

literária e expressão escrita – foi, então, motivada pelo interesse pessoal em refletir sobre literatura e pela percepção, no decorrer da observação das aulas, de que seria uma forma de cativar os alunos por meio de algo que fugisse à habitual interpretação e realização dos exercícios propostos pelo manual. Logo foram traçados os objetivos a desenvolver em aula: ler e refletir sobre os textos/autores do programa, por forma a acumular referências do mundo; propor exercícios práticos de escrita para fomentar a imaginação e perspetivar a escrita como uma atividade que exige zelo, seriedade e prazer; comentar os textos produzidos pelos alunos, na perspetiva de professora (como tal, corrigindo as eventuais falhas) e de leitora e promover a curiosidade, despertando os alunos para a importância do domínio da linguagem e para o apreço pela disciplinas de Português e de Latim como espaços abertos ao debate de temas universais que dão forma, todavia, às nossas identidade e memória.

A exploração da educação literária e da escrita pressupõe conceitos antigos como os de imitação de modelos e de memória, pelo que achámos dever complementar este estudo com o uso de uma metodologia de escrita específica: os exercícios progimasmáticos (em grego, *progymnasmata*/ em latim, *praeexercitamina*, *primae exercitationes*). Deste modo, a adequação de (tipos de) exercícios herdados dos *progymnasmata*, aplicados à produção textual, partindo de competências literárias e culturais adquiridas em aula, tornou-se a nossa linha de investigação final.

Além disso, para alcançar os objetivos delineados, estabelecemos as seguintes estratégias: em aula, explorar-se-ia o conteúdo dos textos literários/temas culturais a lecionar, desfazendo dúvidas de natureza vocabular/semântica e discutindo a importância dos eixos temáticos, das palavras e dos textos; por constrições temporais, a componente de escrita não poderia ser sempre exercitada em aula, pelo que se teria de solicitar que os alunos produzissem as suas composições em casa, tendo previamente (em aula) trabalhado o texto literário que lhes serviria de base.

Não se pretendendo avaliar o sucesso de determinada atividade ou metodologia⁵, as propostas apresentadas assumem-se, sobretudo, como exercícios de experimentação, ora adaptados ora criados de raiz, com o principal objetivo de ajudar os alunos a aperfeiçoar a sua relação com os textos (alheios ou próprios).

A questão central deste relatório floresceu espontaneamente: será possível motivar os alunos para a escrita ao aproximá-los dos textos que estudam através da sua relação com os textos que produzem? Chegados a esta pergunta, passaremos ao enquadramento teórico necessário para podermos justificar adequadamente as opções didáticas tomadas, fazendo a revisão da literatura e definindo os conceitos-chave com os quais trabalharemos.

⁵ Como já afirmámos, o tempo disponibilizado para a concretização de um plano de ação delineado ao longo do ano não nos permitiu reajustá-lo e voltar a aplica-lo em aula, no seguimento de uma mesma sequência didática. Desta forma, a avaliação realizada será sustentada pela avaliação dos dados obtidos, revelando as nossas suspeições e possíveis alterações a fazer, a longo prazo, no plano apresentado, ajuizando sobre as suas qualidades e imperfeições.

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1. A importância da leitura, do diálogo e da escrita como um *continuum*

“Language is, at one and the same time, (1) a part of reality, (2) an account of reality, and (3) an image of reality” (Halliday, 1989: 98) e essas são, simultaneamente, a grande dificuldade de ensinar formalmente uma língua (materna ou estrangeira) e o privilégio de o fazer, dada a sua onnipresença.

Em contexto de sala de aula, seria importante que todos, alunos e professores, tivessem consciência de que é *perene* a marca que deixam uns nos outros: os alunos nos seus pares, o professor nos alunos, os alunos no professor. Todos deveriam contribuir para o desenvolvimento (pessoal, intelectual, social) de cada um, aprendendo e ensinando conjuntamente – e sem papéis unilaterais, *i.e.*, o aluno aprende e ensina e o professor faz o mesmo –, no intuito de usufruírem do momento de aula e de construírem, durante um ano, à guisa da teoria horaciana de esforço e aperfeiçoamento contínuo, um *monumentum aere perennius*.

Todavia, para unir a massa humana heterogênea que preenche cada sala de aula, é necessário, no trabalho de construção de diálogo em que a palavra é o centro, transmitir o poder do registo oral (pela leitura ou pela expressão oral espontânea) e do registo escrito e aliá-los. Para tal, é preciso entender qual a ordem pela qual tratamos a receção da palavra. Seguindo a ordem natural, os estímulos sensoriais, de certa forma, precedem os estímulos cognitivos. Ouvimos, desde a infância, histórias, mas só mais tarde somos capazes de as reconhecer nos livros, de ler e de escrever sobre elas: “ler e pensar criticamente, bem como escrever com clareza e rigor, é obra que leva anos a construir” (Alexandre Júnior, 2005: 1). Não quer isto dizer que a precedência das sensações relativamente à cognição tornem, *a posteriori*, os estímulos sensoriais dispensáveis. A rapidez do pensamento comparada com a lentidão do registo escrito desse mesmo

pensamento ilustra a ligação entre um e outro estímulos, cognitivo e sensitivo, respetivamente.

Refletamos sobre a seguinte passagem da *Institutio Oratoria* (IO), livro X, I.1-2, de Quintiliano, orador e pedagogo romano do séc. I d.C.:

Sei que é costume perguntar-se se o contributo é maior pela escrita, pela leitura ou pela fala [...] a verdade é que todas estão tão conexas, tão inseparavelmente interligadas umas com as outras, que, se alguma delas é negligenciada, trabalhamos em vão (tradução nossa⁶)

Como vemos, é antiga a noção acerca da interdependência e conexão da escrita, leitura e expressão oral. Para os alunos conseguirem ser bons leitores e escritores simultaneamente, é mais adequado proporcionar uma instrução que combine leitura e escrita do que negligenciar uma em detrimento da outra, deixando de alimentar o *continuum*, i.e., a sequência de competências que geram conhecimento.

Quintiliano acreditava ainda que, com a matéria prima que recebia pela escrita, leitura ou fala, o Homem, dotado de razão, tinha uma inclinação para o pensamento. O'Neill (2008) sumaria a teoria educacional de Quintiliano, num artigo onde põe em relevo que o pedagogo, apesar de não acreditar que o conhecimento fosse inerente a todo o ser humano, acreditava que o homem nascia com uma propensão natural para a indagação (IO, I, I.1):

descobriremos que a maioria raciocina com facilidade e aprende com prontidão. Por certo isso é da natureza do homem, assim como o voo é próprio das aves, a corrida, dos cavalos, e o ser feroz, dos animais selvagens; tal como nos é própria a vivacidade e a perspicácia da mente

⁶ Todos os excertos da *Institutio Oratoria* apresentados serão da tradução dos livros I e II da IO, feita por António Leites Marques e Rosalina Marques (2011), salvo os casos em que a tradução será feita por nós, pelo que o indicaremos, como é aqui exemplo.

Estes três vetores aperfeiçoam-se mutuamente, promovendo o desenvolvimento global do aluno. Apesar do enunciado, é frequente vermos, ainda assim, alunos com ‘bom’ desempenho em apenas uma das competências. Muitos alunos há que lêem de acordo com a sua idade mas têm baixa compreensão, *i.e.*, não são capazes de compreender a mensagem lida, apenas de a descodificar e enunciar. A noção de leitura aqui associada é a de leitura literal, na qual, além da descodificação da mensagem, poucos processos cognitivos estão ativados. Para reforçar o desempenho em atividades de leitura (e de escrita), assumimos a importância, uma vez mais, do desenvolvimento de competências de oralidade, mostrando – uma vez mais – a interligação entre os três domínios.

Deste modo, subscrevemos ainda as palavras de Coménio, na sua *Didactica Magna* (trad. de Joaquim Ferreira Gomes, 1996: 2):

um método universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda

Ensinar “tudo a todos” representa, sabemos, um certo utopismo, mas deve, a nosso ver, ser o princípio teórico que orienta uma aula e deve tentar ser praticado com qualidade mais do que com quantidade. Só assim é possível obter resultados, tornando mais interessante para o professor o ensino das matérias e, a um só tempo, mais fácil para os alunos o entendimento das mesmas, para atingir essa “verdadeira cultura”, que é profunda, quintessencial e feliz. Para provar a participação conjunta de todos em sala de aula, aproveitamos ainda o pensamento de Coménio e salientamos a expressão “*oficina de homens*” (1996: 155) como finalidade da escola perfeita, espaço onde se mergulha a mente dos alunos no fulgor de um trabalho e de um amor sérios pelo saber, que é desperto também pelo professor, “por meio de argumentos tirados da excelência, da

utilidade, do encanto e de qualquer outro aspecto da matéria a estudar” (1996: 254). Na produção desta fusão entre indivíduo e grupo através do diálogo, o fator motivação é muito importante, pois pretende-se que haja uma comunhão de interesses:

Making one's classroom a productive learning community is one of the most important things a teacher can do, even more important perhaps than the practices used in the more formal aspects of instruction. The classroom learning community influences student engagement and achievement, and it determines how a teacher's class will evolve from a collection of individuals into a cohesive group characterized by high expectations, caring relationships, and productive inquiry. (Arends, 2011: 138)

Motivar não é uma tarefa fácil e não funciona sempre nem sempre da mesma maneira. Arends (2011) apresenta-nos as várias formas de potenciar a motivação: acreditar na capacidade dos alunos, evitar realçar os efeitos da motivação extrínseca (com vista a uma recompensa meramente utilitária), criar momentos de aprendizagem agradáveis em ambiente de sala de aula, tirar proveito dos interesses dos alunos e construir sobre os seus valores intrínsecos, estruturar a aula de forma a não atropelar o ritmo dos alunos, avaliar os alunos em função do resultado da sua *performance* e nunca dos seus traços individuais, valorizar a partilha de conhecimento entre pares, dosear a dificuldade das tarefas dadas, de modo a não as tornar nem muito difíceis nem pouco desafiantes. Conhecer os gostos dos alunos, usar os seus nomes próprios quando os interpelamos, tornar os conteúdos atuais (e, como tal, mais próximos das suas realidades) são algumas das estratégias (aparentemente simples) que permitem aproximar professor, aluno e conhecimento.

No entanto, professores e alunos confrontam-se com tantos outros objetivos a cumprir que aquilo que é mais simples, basilar, acaba, não raras vezes, por ser esquecido e se tornar, com o tempo, irrecuperável, e isso espelha-se nas competências morosas de leitura e de escrita: “Reading and writing are not easily taught in passing,

but require extended concentration away from other concerns” (Bazerman, 2005: 6). Lemos, no documento das *Metas Curriculares de Português*, no Ensino Secundário, sobre a pedagogia a aplicar (Buescu, Maia, Rocha & Silva, 2014: 5):

Assenta-se, pois, num paradigma de complexidade crescente, fundamentalmente associado à progressão por géneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, e explícito na valorização do literário, *texto complexo* por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua.

Não obstante todas as dificuldades relacionadas com burocracias e falta de tempo para explorar paulatinamente as matérias, devemos procurar não saltar abruptamente nenhum patamar de aprendizagem. Ainda que o filtro afetivo possa condicionar o *input* de compreensão, é interessante notar como a fala e a audição são os sentidos primários que permitem avançar para as funções superiores de cognição, tais como a compreensão total dos textos ou como a capacidade de produção de enunciados escritos:

Si la adquisición del código escrito sucede de la misma manera que la de una segunda lengua, sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De la misma forma que adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Si la lectura es suficiente, el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir. (Cassany, 2003: 76)

Um número surpreendentemente elevado de alunos acredita que a chave para escrever bem é apenas o conhecimento das regras gramaticais, de acentuação e de pontuação, quando o fundamental será, cremos, a capacidade de raciocínio, para que os alunos sejam capazes de enfrentar os seus problemas no que diz respeito à escrita,

desafiando-os a abandonar os preconceitos contraproducentes de escrita⁷ e a abraçar uma aproximação holística à composição escrita.

Além disto, já que partimos sempre do registo oral, é de salientar a importância da audição e do processo de escuta, sobretudo porque escutar exige, além da capacidade de ouvir, a atenção de que não se pode prescindir para avançar⁸. A audição é um sentido crucial e uma empresa muito difícil, até para o aluno mais motivado e para o professor mais dedicado, de quem dependem, aliás, as orientações para uma melhor escuta e consequente interpretação.

Na travessia do domínio sensitivo para o domínio cognitivo, aprendemos que a educação linguística e literária é feita de momentos de luz e de sombra. Devemos valorizar o saber fazer coisas com e sobre as palavras, com vista ao máximo desenvolvimento da competência comunicativa:

a educação linguística e literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas. (Lomas, 2003: 15)

Desenvolvidas as competências comunicativas mencionadas, as “destrezas” surgirão com maior naturalidade, sem o sentido de obrigação de que os alunos se crêem, muitas vezes, vítimas. Nas palavras de Nussbaum (1992: 213), nunca esquecendo os nossos vetores – leitura, diálogo e escrita: “People care for the books they read; and they are changed by what they care for – both during the time of reading and in countless

⁷ Em contexto de estágio pedagógico notámos que escapava aos alunos a interdependência entre as atividades de leitura, compreensão literária e escrita. Na realidade, os alunos expressavam receios quanto ao desconhecimento das expectativas do professor, a falta de ‘ideias’ para escrever, a avaliação injusta do trabalho e o número de erros de gramática e de pontuação anotados.

⁸ Davis (2002: 23), num estudo cujo objetivo é adaptar a pedagogia proposta por Quintiliano às suas salas de aulas, estabelece a distinção entre ouvir (‘hearing’) e escutar (‘listening’): “I challenge them to recognize a difference between hearing and listening: hearing involves sensory reception of sounds, whereas listening involves thoughtful attention to the sounds and their meaning”.

later ways more difficult to discern”. No seguimento deste pensamento, que também partilhamos, fazer chegar a palavra ao seu destinatário, como um rio que flui no seu curso⁹, é o momento mais bem sucedido, porque perene, de uma aula.

Em suma, o ofício de um bom professor, enquanto portador de palavras, é o de suscitar a curiosidade e merecer o respeito dos seus alunos, abrindo oportunidade para que “Students who know that their *passions* – not just their *ideas* – matter feel validated when they realize the relationship between what they write and how they think *and* feel about what they write” (Davis, 2002: 22). Este tipo de ‘educação’ exige, nos nossos tempos, que o professor pense as suas aulas da forma articulada e o mais cativante possível, como sustenta Nussbaum (2016: 120): “a type of education that gets both students and teachers more passionately involved in thinking and imagining reduces costs by reducing the anomie and time wasting that typically accompany a lack of personal investment”.

2.2. Delimitação dos conceitos-chave

Ao desenvolver-se uma abordagem teórica em torno de questões relacionadas com a afinidade entre educação literária e expressão escrita, torna-se premente definir alguns conceitos fundamentais.

2.2.1. Educação literária

No que concerne às investigações realizadas na área, faremos, em primeiro lugar, uma síntese simplificada da bibliografia consultada sobre a educação literária.

Que lugar para o texto literário? Se procurarmos resposta nos programas do ensino básico, por exemplo, encontraremos a informação de que:

⁹ Esta imagem surge, numa reflexão pertinente sobre a descoberta da escrita, em Virgílio Ferreira (1992: 57): “Escrever. Criar na palavra a configuração do seu destino. Cada palavra abre o apelo da seguinte ou a sua probabilidade, até se saber que era essa. O rio nasce na fonte e tateia o seu percurso até se abrir no mar. As ideias têm o seu nexos invisível nos intervalos das palavras, até se criarem na sua obscura coerência. E até cessarem por fim”.

Neste domínio convergem, numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados. O Programa pugna por uma visão integrada do texto literário. (Buescu et al., 2015: 28)

De todas as competências, como vemos, a leitura, interpretação e análise ocupam um espaço alargado na situação de aula, exercendo-se de preferência sobre textos (narrativos) literários. Começamos, então, a pensar o processo de leitura que se deve tentar aplicar nas aulas de língua materna. Alarcão (1995) reflete sobre uma pedagogia eficaz da leitura, que visa uma leitura-cultura. O mesmo nos diz Costa (1992: 76):

É a partir do momento em que o leitor se apropria da informação básica do texto que ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distinguirá de qualquer outra porque enformada pelo seu próprio conhecimento do mundo – a construção de um modelo interpretativo, um modelo situacional

No seguimento do que os programas de Português veiculam, acrescentamos o seguinte comentário acerca do motivo pelo qual se deve reconhecer o texto literário: “A literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado” (Buescu et al., 2014: 8).

Desta forma, mostra-se urgente levar até aos nossos alunos o texto literário enquanto objeto estético, de fruição, reservatório de ideias e de imagens às quais não acederiam, sem ele, tão precocemente. Simultaneamente, é necessário apresentar o texto literário enquanto objeto de conhecimento do real e forma de saber, de aprender e de aprender a imitar. Em relação a este último ponto – aprender a imitar –, veja-se o que

nos diz Mancelos (2010: 157): “Afinal, conhecer as técnicas de um determinado autor pode ser um caminho para melhor esclarecer, fruir e avaliar a sua obra.”.

A aula de língua materna é, acima de tudo, uma aula de identidade e de reconhecimento, onde a língua deve ser entendida enquanto agente de mediação que permite a nossa identificação enquanto seres únicos, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.

A leitura surge, neste contexto, como diálogo efetivo entre os dois *eus*: autor e leitor. Esta leitura promove “um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos” (Alarcão, 1995: 14), e não deve ser exclusiva das aulas de língua materna. Os alunos devem desenvolver a sua competência de leitura em todas as disciplinas, ainda que isso requeira tempo e um treino específico.

O processo de leitura compreende uma série de fases do processo que se dividem em: compreensão (reconhecimento das palavras, apreensão do sentido da frase ou do texto, interpretação da mensagem), retenção (atribuição de uma significação pessoal à mensagem) e restituição/aplicação dos elementos colhidos nos textos. Ler é um processo cognitivo de construção de sentido, logo, ler é um processo de compreensão, interativo e que pressupõe inferência (vai além da passividade da receção de informação)¹⁰. À leitura é também outorgada a estruturação da imaginação e a moldagem da sensibilidade e da reflexão. A leitura individual tem início num estímulo visual, através da descodificação de símbolos gráficos, e auditivo, e progride para processos mentais superiores, os processos cognitivos. Quanto melhores os conhecimentos gramaticais, o entendimento do vocabulário e a capacidade de memória, que possibilita a recolha de referências dos vários textos lidos, melhor será a compreensão de um texto. No entanto, não é benéfico, além do conhecimento inferido do texto, descurar do conhecimento prévio e experiência do leitor – o conhecimento

¹⁰ “No plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem. No que se refere à sintaxe, ler permite a familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e asseguram a coesão do texto. No plano macro-estrutural, da leitura pode decorrer um conhecimento mais profundo das características de diferentes tipos de texto” (Carvalho, 1999: 75).

extratextual¹¹: “se há maior conhecimento prévio, a motivação recrudescer e isso reflete-se numa melhoria da evocação” (Costa, 1992: 79). Todos estes fatores podem contribuir para ou impedir um bom desempenho leitor¹², se bem administrados pelo professor.

O ato de ler não se limita, pois, a uma questão instrumental, a uma técnica de decifração de signos: “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1997: 15). Apreciar o valor estético de um texto torna-se, supostamente, mais fácil quanto mais idade (e, por isso, bagagem cultural) tiver o leitor. No entanto, o que parece acontecer hoje é que o prazer face à leitura acontece (quase exclusivamente) na idade pré-escolar, em que as crianças se encontram envolvidas num estágio agradável onde podem “Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu.” (Mata, 2008: 83). A frequência escolar acaba por se encontrar associada ao ensino pleno da leitura e, ao mesmo tempo, à desmotivação e perda de entusiasmo por ler, pois dá-se uma quebra de expectativas, provocada pelo mecanicismo de que o ensino se reveste, que afasta a alegria das histórias ao impor a sua leitura. A aprendizagem da leitura, em ensino inicial, não é um processo natural, requerendo um ensino explícito, sistematizado, para preparar o passo seguinte, a compreensão da leitura:

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor

¹¹ No nosso estágio pedagógico, estes pontos, a par da preparação da *praelectio* por parte do professor, serão os maximamente explorados. Estas atividades pressupõem uma interação entre professor, aluno que pensa e objeto do conhecimento, sob forma de diálogo conflituante, resolvido através do raciocínio.

¹² Podemos discriminar os modelos de processamento da informação em ascendentes, descendentes e interativos. Os modelos ascendentes valorizam a decifração, defendendo que a compreensão deriva do reconhecimento das palavras; os modelos descendentes destacam o processo de compreensão; por fim, os modelos interativos combinam descodificação com compreensão, posição que defendemos, a eles acrescentando as experiências e expectativas que o leitor traz ao texto.

conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do *conhecimento linguístico* das crianças, para o alargamento das vivências e *conhecimento* que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (Sim-Sim, 2007: 9)

Por compreensão da leitura, Sim-Sim (2007: 7), na brochura sobre ensino da leitura e, especificamente, da compreensão textual, integrada no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), marca a importância da atribuição de significado ao que se lê: “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto”.

O processo de atribuição de significado não se faz de forma solitário. A verdade é que os alunos não têm de adivinhar o que fazer para se tornarem bons leitores. Conversar antecipadamente com os alunos sobre o tema do texto que irão ler e desenvolver intencional e explicitamente o seu capital lexical são estratégias que o professor tem de ter em conta¹³. O ensino explícito da compreensão textual visa a evolução de capacidades metacognitivas, visto que os alunos passam a conseguir mais facilmente transferir conteúdos apreendidos para situações novas de leitura, e permite a automonitorização da compreensão. Sim-Sim (2007) apresenta quatro fatores que se combinam para a obtenção de um bom nível de compreensão da leitura e, consequentemente, da fluência na leitura de textos: eficácia no reconhecimento de palavras, conhecimento linguístico, experiência individual de leitura e experiência e conhecimento do mundo.

¹³ Estratégias características de cada género (texto narrativo, dramático e poético) serão analisadas, no terceiro capítulo, aquando da descrição das atividades executadas ao longo do ano.

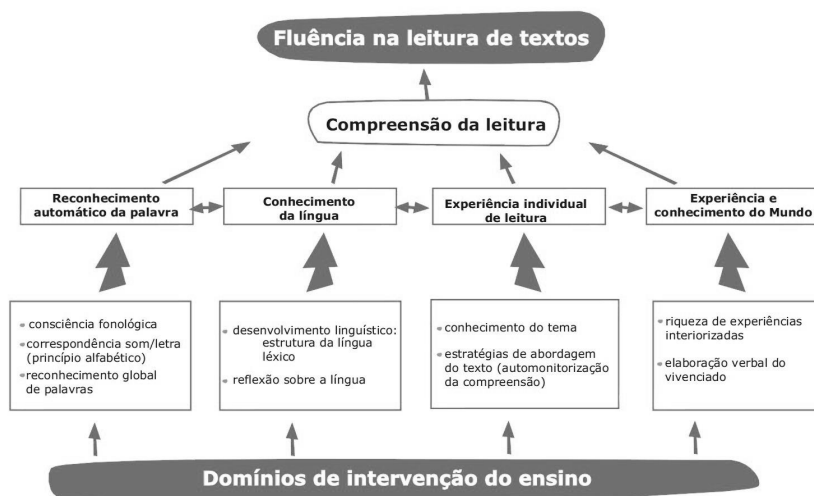


Figura 1 – Compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007: 10)

Na nossa conjectura escolar, o ensino da literatura, embora tido como objeto privilegiado, não se materializa proveitosamente. Damos conta de uma espécie de divórcio entre língua e literatura. A literatura não pode ser ornamento (*i.e.*, ser utilizada exclusivamente para leitura do excerto selecionado no manual para se conseguir responder ao questionário que se lhe segue) nem pode ter um caráter puramente utilitário (*i.e.*, servir para saber os temas das perguntas das provas de avaliação e do exame nacional). A literatura na escola deve ser admirada, antes de mais, pelos professores, por ser uma arte difícil que estes têm o dever de ensinar aos alunos não como arte que, *a priori*, recusarão, mas como produto útil para o conhecimento do mundo. Se o gosto pela literatura não for cultivado na escola, a sua implementação na sociedade desvanecer-se-á, pois é na escola que o primeiro contacto (e mais prolongado) com este objeto artístico tem lugar. Com isto não acreditamos que estudar literatura seja fácil e, como tal, não se coaduna com a velocidade prevista para a leção, com a estipulação de reduzido número de tempos letivos para ensinar determinada matéria. É possível ensinar, claro, simplificando, e isso, ao contrário do que se possa pensar, não estimula os alunos. Os textos literários distinguem-se de outros

por serem, na maior parte das vezes, mais difíceis de ler, donde seja precisamente a eles que devemos dar preferência:

Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades. (Bernardes & Mateus, 2013: 16-17)

Traduzido no alinhamento de um conjunto de metas, a educação literária foi acrescentada aos quatro domínios consagrados nos programas (leitura, oralidade, gramática e escrita). Encontramos, então, uma série de metas que reclamam, de certa forma, o lugar da literatura na escola. A título ilustrativo, observemos as metas definidas para os domínios da leitura e da educação literária no Ensino Secundário¹⁴:

Leitura L11

7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.

1. Identificar tema e subtemas, justificando.
2. Fazer inferências, fundamentando.
3. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
4. Identificar universos de referência ativados pelo texto.
5. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.
6. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.
7. Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: artigo de divulgação científica, discurso político, apreciação crítica e artigo de opinião.

¹⁴ Foram seleccionadas as metas do 11.º ano de escolaridade por consistirem, além do nível de ensino no do ensino secundário que tivemos em contexto de estágio, em objetivos avançados de aprendizagem tanto ao nível da leitura como ao nível da educação do gosto literário.

8. *Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.*

1. Selecionar criteriosamente informação relevante.
2. Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.

9. *Ler para apreciar criticamente textos variados.*

1. Expressir pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando.
(Buescu et al., 2014: 50)

Educação Literária EL11

14. *Ler e interpretar textos literários.*

1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.
2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX.
3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
4. Fazer inferências, fundamentando.
5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.
6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
7. Estabelecer relações de sentido:
 - a) entre as diversas partes constitutivas de um texto;
 - b) entre situações ou episódios;
 - c) entre características e pontos de vista das personagens;
 - d) entre obras.
8. Reconhecer e caracterizar os elementos constitutivos do texto poético anteriormente aprendidos e, ainda, os que dizem respeito a:
 - a) estrofe (quintilha);
 - b) métrica (alexandrino).
9. Reconhecer e caracterizar os elementos constitutivos do texto dramático:

- a) ato e cena;
- b) didascália;
- c) diálogo, monólogo e aparte.

10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos da narrativa:

- a) ação principal e ações secundárias;
- b) personagem principal e personagem secundária;
- c) narrador:
 - presença e ausência na ação;
 - formas de intervenção: narrador-personagem; comentário ou reflexão;
- d) espaço (físico, psicológico e social);
- e) tempo (narrativo e histórico).

11. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.

12. Reconhecer e caracterizar textos quanto ao gênero literário: o sermão, o drama romântico e o romance.

15. *Apreciar textos literários.*

1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.
2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.
3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
4. Fazer apresentações orais (5 a 7 minutos) sobre obras, partes de obras ou tópicos do Programa.
5. Escrever exposições (entre 130 e 170 palavras) sobre temas respeitantes às obras estudadas, seguindo tópicos fornecidos.
6. Ler uma ou duas obras do Projeto de Leitura relacionando-a(s) com conteúdos programáticos de diferentes domínios.
7. Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes.

16. *Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.*

1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.
3. Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas. (Buescu et al., 2014: 51-52)

Os domínios da Leitura e Educação Literária não podem, como constatamos, serem vistos como compartimentos estanques e isolados. Uma das dificuldades que se impõe aos professores é que, como constata Bernardes e Mateus (2013: 40), “acaba por se tornar inevitável o efeito de trivialização do texto literário ocasionado pela sua convivência, página a página, com discursos transacionais do quotidiano”. Essa gestão tem de ser feita por cada professor de modo a procurar apostar na leitura frutiva e no manuseamento criativo dos testemunhos imemoriais da língua, sem esquecer que se trabalha sempre em prol da díade língua-literatura.

Ensinar literatura, então, por que razão? Porque sim. Ensinar literatura é uma maneira de ensinar língua – a matéria que sustenta o discurso – e de nos familiarizarmos com os valores ético-morais inscritos nas obras. Ensinar literatura é, como referido, uma tarefa de extrema responsabilidade, porque é necessário manusear corretamente o vínculo língua-literatura para que os alunos percebam, ainda que indiretamente, que aprendem, com as humanidades, não só o que é útil mas também o que é belo:

a língua apresenta uma espessura que se confunde com a formação do próprio aluno como indivíduo e como cidadão, o que deixa aos professores de Português uma responsabilidade redobrada no que respeita à forma como programam e lidam com a sua matéria de ensino. (Bernardes & Mateus, 2013: 33)

Por parte do aluno, não compreender a linguagem de um texto, por exemplo, pelo escasso domínio do vocabulário da língua, é possivelmente a principal barreira para a sua aceitação¹⁵. A percepção do contexto histórico-cultural é também uma causa comum para a incompreensão do texto em estudo que merece atenção por parte do professor. Se, por um lado, não nos devemos deixar cair em biografismos e historicismos, por outro lado, devemos procurar viabilizar o conhecimento da alteridade do tempo histórico ou do espaço social de que os textos provêm¹⁶. As leituras descontextualizadas são, a menos que haja um propósito específico que justifique o adiamento desse momento prévio, uma estratégia contraproducente e desrespeitadora das diferenças entre tempos históricos. Ao mesmo tempo, sem cair em catecismos, o estudo das ideologias, com base na unicidade antiga entre Literatura e Filosofia, revela-se também proveitoso: “a apreciação das ideias chama a literatura para a vida” (Bernardes & Mateus, 2013: 88).

No contexto de uma aula de Latim A, o tratamento da educação literária processa-se de forma radicalmente diferente da da língua materna. Nunca deixamos de partir da solidez dos conhecimentos apreendidos na aula de Português, pelo que Martins (1996: 34) defende que “Aprendendo latim aprofundam-se as competências em português, e através do português chega-se mais facilmente ao latim. É nesta relação bilateral que devem assentar os exercícios práticos a realizar na aula de língua latina”. No entanto, esta relação bilateral é tão fundamental (e o cerne do estudo da língua latina nos níveis de iniciação, no ensino secundário) que, porque exige muito trabalho e solidificação de

¹⁵ Bernardes e Mateus (2013: 44) alertam para a perniciosidade da torrente de notas que fazem acompanhar os textos nos manuais, que parecem fazer prever a demissão de professores e alunos das suas funções: “Os manuais e antologias tendem a ultrapassar esta dificuldade apresentando glossários com um número de entradas sintomaticamente crescente a cada nova edição, o que, resolvendo, na prática, a questão do acesso imediato ao texto, perturba a cadência e a naturalidade da leitura. E não se pense que esta situação afeta apenas a leitura de textos mais antigos, visto que a presença de glossários ou notas vocabulares em pé de página é recurso corrente nos manuais de Português, mesmo a acompanhar textos contemporâneos e não necessariamente literários”.

¹⁶ Bernardes e Mateus (2013: 126), acerca da pluralidade de componentes que integram a educação literária, asseveram que “Não se trata tanto de tornar a aula mais *difícil*, mas de a tornar mais *clara* no que diz respeito a objetivos e mais *densa* em termos de conteúdos”.

conhecimentos, limita, na prática, a existências de outros “exercícios práticos” além da tradução do texto e de exercícios gramaticais. É que o trabalho sobre os textos latinos parte da tradução e interpretação feita em língua portuguesa. Ainda que a tradução seja “um bom exercício para desenvolver as capacidades de compreensão, de análise e de síntese, bem como a destreza de expressão na língua materna” (Martins, 1998: 125), é um procedimento que necessariamente antecede a interpretação e que se ocupa sobretudo do estudo da língua. Desta forma, usamos o texto literário em latim de modo quase instrumental: após o processo de análise morfosintática e de tradução, podemos explorar aspetos de natureza cultural expressas no texto (e esta é, parece-nos, a única vertente alcançável, para já, da educação literária em Latim – o estudo de aspetos culturais). Nas aulas de Latim A, tal como é prática nas escolas, e diferentemente do que acontece nas aulas de Português, é difícil encontrar um espaço para a fruição do texto literário de modo mais completo.

Assim, ao longo do estágio de Latim A, centramos a nossa atenção no enriquecimento vocabular, atendendo às lacunas que as alunas apresentavam e que as impediam de prosseguir na análise dos textos. Como constata Simão (1994: 142), “os nossos alunos de Latim e Grego encontram cada vez mais dificuldades em adquirir mecanismos corretos de tradução porque a sua competência em Português é mínima até para consultarem textos cujo vocabulário exceda o léxico comum elementar da maioria dos falantes do Português”. De facto, o estudo da língua latina facilita a compreensão do uso “[d]a palavra exata, no lugar certo” (Martins, 1998: 1). O programa atribui à etimologia e evolução semântica um papel preponderante nas relações de aproximação entre a língua-mãe e o português. Alguns dos propósitos para os quais converge o programa desta disciplina são:

- Promover o desenvolvimento de capacidades que levem à reflexão linguística.
- Reforçar a competência comunicativa, nomeadamente no português escrito.

- Fomentar, pelo enriquecimento da linguagem, uma melhor expressão do pensamento.
- Consciencializar, pelo confronto do presente com o passado, para a perenidade de valores humanos. (Martins, Sardinha & Silva, 2001: 5)

Estas finalidades justificariam, acreditamos, o contributo da adoção de uma metodologia de treino da expressão escrita em língua portuguesa, de modo a tirar maior proveito dos textos latinos e dos valores culturais neles explorados¹⁷, com o intuito de promover uma maior consciência sobre a língua materna e um rendimento optimizado a nível da leitura e da escrita. As *Metas Curriculares* de Latim A (Pimentel & Costa, 2015) apresentam os domínios de “Civilização e Cultura” e “Autores e Textos” que se enquadram no trabalho de educação literária.

Ler, discutir e escrever têm origem na partilha que reforça a memória e enriquece a compreensão. Nesta linha de pensamento, há ainda autores que fazem a distinção entre compreender e interpretar (Costa, 1992; Colomer, 2003), representando este último a etapa mais avançada. À educação literária é, então, outorgado o papel de “combinar a leitura com actividades sobre o tema que obriguem os alunos a comparar e a distinguir entre os seus próprios conhecimentos e a informação do texto” (Colomer, 2003: 170).

2.2.2. Escrita

No que respeita à escrita, a bibliografia explorada passa por vários autores que refletem sobre os pré-requisitos, motivações e fases do processo de escrita, o papel das instruções de escrita, a correção das produções, a reação do professor às produções dos alunos, entre outros.

¹⁷ Alongar-nos-emos sobre este tópico no subcapítulo 3.2. O programa de Latim A do 11.º ano confirma a importância destes domínios: “Os temas de cultura e civilização nos quais se enquadram os textos seleccionados têm como objectivo o conhecimento de um povo, dos seus valores, usos e costumes para, em confronto com o presente, se compreender a herança recebida. Por isso, o seu estudo deve ser feito em estreita relação com a língua e em constante ligação com o presente, e deve destacar aspectos fundamentais que conduzam a um conhecimento geral, que o aluno irá complementar com o saberes já adquiridos noutras disciplinas” (Martins et al., 2001: 13).

Como é opinião de senso-comum, apesar da relevância da escrita na formação integral dos alunos, geralmente as atividades de escrita estão relegadas para um papel secundário, reservado aos testes diagnósticos, aos testes de avaliação e aos exames. Com isto, na melhor das hipóteses, os alunos tendem a treinar uma produção escrita na semana que antecede a sua avaliação. Esta falta de tempo para as tarefas de escrita não parecem atender ao facto de que “Escrever é sempre re-escrever sobre os textos próprios ou alheio” (Amor, 1994: 131), pelo que é necessário tempo e treino, articulados com uma clareza na apresentação dos conteúdos literários, textos “alheios” que servem de base aos textos “próprios”.

A escrita é uma competência que, não advindo de talento natural exclusivamente, exige muita dedicação. Por este motivo, os alunos, destreinados, não costumam gostar de escrever. A necessidade de escrever, na ótica dos alunos, provoca estranheza. Como bem refere Butler (2010: 107): “Writing can often seem like a foreign language”. Achamos muito pertinente a abordagem sobre a aprendizagem da escrita em que os alunos se encontram num contexto de imersão, pela imitação e inspiração em textos-modelo. Além do mais, o contributo da linguagem escrita para o desenvolvimento intelectual – uma boa escrita equivale a um pensamento atento – é transversal a todas as disciplinas. Este é o motivo pelo qual temos de lutar por tornar a escrita objetivo central do Ensino, restituindo-lhe a sua relevância em todos os setores da sociedade.

Alamargot e Chanquoy (2001: 1) alertam para a complexidade da escrita, por envolver elaboração de conteúdo (delimitação da natureza, objetivo e função comunicativa do texto; conhecimento das expectativas do leitor; controlo do tópico), escrita (verbalização das ideias escolhidas, com propriedade, sobre um tópico, num todo organizado e coerente; uso preciso das regras gramaticais e dos sinais de pontuação) e reescrita (feitura de rascunho e de modificações), como uma tarefa faseada: “Writing a text is a complex task that needs a coordinated implementation of a large set of mental activities”. Os mesmos autores sistematizam os modelos de produção verbal mais influentes nos anos 80 e 90, na sequência do desenvolvimento das ciências cognitivas,

que procuraram explicar os processos adotados pelo sujeito no momento da escrita, *i.e.*, como é que os conhecimentos são convocados a interagir na produção textual: o de Flower e Hayes, que versava sobre as abordagens cognitivas ao processo de escrita, dividindo-o em três fases – *task environment*, *writer's long term memory* e *general writing processes* – e o de Bereiter e Scardamalia, que explanava a mudança progressiva de um *knowledge telling* para um *knowledge transforming*¹⁸. Tanto as propostas de Flower e Hayes como as de Bereiter e de Scardamalia concebem a escrita como composta por vários processos que estabelecem entre si relações específicas. Para Bereiter e Scardamalia (1987), a passagem de uma escrita não desenvolvida (*knowledge telling*) para uma escrita desenvolvida (*knowledge transforming*) representa a passagem de um processo linear de verbalização das ideias, com pouca problematização, para um processo de interação entre o conteúdo e o espaço retórico, a problematização. A crescente capacidade de resolução de problemas em situações novas, mais ou menos espontâneas, constitui o principal fator de amadurecimento cognitivo promovido pela capacidade de escrever.

Tal como acontece com a educação literária, também o ato de escrita promove o raciocínio e a aprendizagem (Applebee, 1984: 586¹⁹):

we might expect that the more a writer must manipulate new material in the process of writing about it, the better that writer will come to understand that material. This should be particularly true if understanding is measured by ability to apply new concepts in new situations, rather than to recognize material that has been previously presented.

De acordo com Mata (2008), os ambientes frequentados pelos alunos devem ser

¹⁸ Para um estudo mais alargado sobre estes modelos, cf. Flower & Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1987). Outros autores há, como Applebee (2000), Barbeiro (2005), Camps (2003), Carvalho (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Fonseca (1994), Mata (2008), Pereira (2005), que podem ser consultados para um estudo mais aprofundado dos vários modelos explicativos da composição escrita.

¹⁹ Do mesmo modo, sobre o papel heurístico da escrita, Emig (1977: 122) afirma que “Writing represents a unique mode of learning – not merely valuable, not merely special, but unique” (Emig, 1977: 122).

estimulantes e ricos em oportunidades de escrita para que se promova o seu contacto e exploração²⁰.

Pereira e Barbeiro (2007: 9), na brochura relativa ao ensino da escrita, integrada no PNEP, circunscrevem dois tipos de ação nas quais professor e alunos se vêem implicados – a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos e para elas propõem as seguintes estratégias (2007: 9):



Figura 2 – Estratégias ação sobre o processo/ação sobre o contexto

Os autores definem os princípios orientadores que devem comandar o ensino da escrita em sala de aula: ensino precoce da produção textual, ensino que proporcione uma prática intensiva, ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever), ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes, ensino sequencial das atividades de escrita, para progressiva autonomia, ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual e ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual. Pereira e Barbeiro defendem ainda que o

²⁰ Pereira e Barbeiro (2007: 7) destacam o papel da turma na influência da criação de oportunidades de escrita: “A turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados”. Também a este propósito, Gallegos (2013) apresenta-nos o conceito de “literacy landscape”, criado para se fazer aproximar dos seus alunos, obtendo informação das suas experiências prévias nos campos da escrita e do gosto literário.

professor deve idealizar e/ou recriar atividades de escrita a partir de vários elementos (quem escreve, para quem escreve, sobre o que é que escreve, com que objetivos escreve e quais os tipos de respostas que se procura obter): “Os manuais têm de adoptar formulações genéricas, válidas para uma grande diversidade de contextos. Cabe ao professor adaptar as tarefas para que se tornem significativas para os seus alunos” (Pereira & Barbeiro, 2007: 14).

Os alunos, ao produzirem um texto – normalmente em situações de avaliação²¹ –, deparam-se com dificuldades que resultam da própria compreensão dos conteúdos cuja representação lhes é solicitada. É que o processo de produção escrita pressupõe um trabalho de geração de conteúdo que, por sua vez, é antecedido por uma necessária mobilização de conhecimentos, activação da memória das ideias a transmitir, a triagem e organização em função dos objetivos e destinatário da mensagem, tarefas que integramos na componente de planificação (Flower & Hayes, 1981). De seguida, é necessário transpor a representação mental da realidade numa outra representação gráfica, verbal, dessa mesma realidade. Vygotsky (1979) considera esta transformação como uma passagem do nível do discurso interior, um rascunho mental, com forma própria mas incompleta, para um nível em que a significação depende, exclusivamente, das combinatórias materializáveis das ideias em palavras.

No processo de escrita, há uma dimensão integradora que contempla a ação sobre o processo e sobre o contexto. Sumariamente, o ato de escrita regula-se pelos eixos *ativar*, *redigir* e *avaliar*, correspondendo às três componentes teóricas de *planificação* (construção da representação interna do saber), *redação/textualização* (transformação de ideias em linguagem verbal) e *revisão* (análise e alteração do texto previamente produzido)²². Usemos a apresentação do domínio da Escrita das *Metas Curriculares*, no

²¹ Amor (1994: 114) constata que “O aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita”.

²² Os três subprocessos de escrita mencionados também são designados por *pré-escrita*, *escrita* e *pós-escrita*.

Ensino Secundário²³, e verifiquemos como estes vetores se mantêm:

Escrita E11

10. Planificar a escrita de textos.

1. Consolidar e aperfeiçoar procedimentos de elaboração de planos de texto.

11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.

1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: exposição sobre um tema, apreciação crítica e texto de opinião.

12. Redigir textos com coerência e correção linguística.

1. Respeitar o tema.
2. Mobilizar informação adequada ao tema.
3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:
 - a) texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas e devidamente proporcionadas;
 - b) marcação correta de parágrafos;
 - c) utilização adequada de conectores.
4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.
5. Observar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação; uso de notas de rodapé; elaboração da bibliografia.
6. Utilizar com acerto as tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de texto.

13. Rever os textos escritos.

1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final. (Buescu et al., 2014: 51)

Como verificamos com as variadas solicitação das *Metas* para o domínio da escrita (planificar, redigir, rever), escrever implica rigor e clareza porque, como refere Barbeiro (1999: 79-80), a atividade é plurifuncional, que é vista:

não só como um meio onde predomina a comunicação (utilização transaccional), ou como um meio de construção estética (utilização poética),

²³ Vd. nota 14.

mas ainda como um meio pelo qual predominantemente se visa exprimir e por essa via organizar o próprio pensamento (utilização expressiva).

Não nos podemos esquecer, porém, que estas utilizações desejadas se prendem sempre com o fator motivação. A motivação para escrever parte de um processo afetivo, da estabilidade emocional e do interesse pela aprendizagem associando os fatores afetivo-motivacionais ao rendimento do aluno. Os alunos devem ser reconhecidos, na escrita, na energia que colocam no esforço de escrever (porque é cognitivamente extenuante) e no apreço pelo qual investem nos textos. Vejamos a posição de Santos (1994: 39) sobre a escrita no secundário:

A escrita é trabalho e hoje tem que ser objecto de aprendizagem. Não é, e muito menos ao nível das suas competências de base, uma questão de jeito ou dom – em termos de aceitabilidade, de correcção e rigor, tem as suas próprias regras. Conquista difícil, a encarar como um processo, progressivamente, e não de uma assentada ou em pinceladas dispersas. Sem impaciência mas com exigência. Para isso, haverá que se prever, ao longo da aprendizagem, dois movimentos: aqueles em que se aprende a escrever através da estruturação dos conhecimentos (aquisição e apropriação de meios); e, sempre a par destes, aqueles em que se propiciam ocasiões de os aplicar (quando esses saberes, adquiridos de modo sistemático e consciente, são reinvestidos como meios para a consecução de qualquer projecto).

No que concerne ao processo avaliativo da escrita, Cabral (1994: 113) admite ser importante “não recorrer à avaliação apenas numa fase terminal do processo, avaliação apenas sumativa, irrevogável e tantas vezes mesmo desmotivadora, mas integrá-la no próprio percurso e fazer dela também um *momento de aprendizagem*”. É preciso implicar os alunos na construção pessoal dos saberes para que possam (cor)responder às instruções de escrita pedidas pelo professor que, por seu turno, não pode permitir-se

avaliar aquilo que não ensinou. Não há uma única maneira de escrever, pois que a redação varia consoante o estilo cognitivo e personalidade de cada aluno.

Todavia, é inegável que a escrita também apresenta dificuldades aos professores e, se estes não são capazes de identificar erros na composição escrita e, se não têm hábitos de leitura, não conseguirão, então, apoiar com acuidade os seus alunos e conduzi-los aos processos discursivos e linguísticos que presidem à escrita²⁴. Como refere Duarte (2005: 54), “Para ensinar a escrever, é necessário saber escrever”.

Em suma, a escrita é sempre social e cultural, é dialógica, é polifônica. Um texto é sempre uma resposta a outros textos que os precederam e antecipam novos textos. A escrita, apesar de difícil, é um dos nossos meios de comunicação mais íntimos. A escrita permite que o saber subsista e que os nossos alunos possam começar a pensar-se “escritores” (e não exímios participantes no grupo de produção escrita dos exames nacionais), a ver a escrita como um ato relevante para as suas vidas, a escrever com eficácia e autonomia, seja na esfera pessoal, académica ou profissional. Como nos diz Murphy (2016: 193), no seu artigo recente acerca da influência da pedagogia de Quintiliano sobre a escrita na modernidade: “For Quintilian, it is a tool to change the psyche of the writer by habituating him to use language well in any place, in any time, for any purpose”. A escrita livre (ou *free writing*) não motiva mais os alunos por os restringir menos, até porque, como Quintiliano já referia, no livro X, VII.5, da sua *IO*, “nenhum caminho pode ser percorrido antes de sabermos para onde vamos e por onde vamos” (tradução nossa).

2.3. Imitação e memória

Na indissociabilidade do ato de ler e escrever, embora a palavra assuma o papel

²⁴ “A intervenção didáctica que se limita à correcção e a recomendações muito genéricas (‘tens de estar mais atento’; ‘deves ler muito, para escreveres melhor’) parece de pouca ou nenhuma utilidade. Uma verdadeira intervenção que se queira rentável requer a análise pormenorizada dos textos dos alunos e o diagnóstico das suas dificuldades e erros, bem como das competências que já possuem.” (Duarte, 2005: 53).

principal, dada a sua onnipresença, há dois outros elementos nos quais nos devemos deter: imitação e memória.

Se partirmos da conceção clássica de educação, do que nos é dito no canto IX da *Iliada*, vemos como, na embaixada a Aquiles, Fénix, seu mentor, aponta o facto de o verdadeiro herói (e, lembremo-nos, a virtude era a qualidade máxima a alcançar) dever ser reconhecido não só pelos seus feitos mas também pelos seus ditos, na guerra como na praça pública. É a partir desta cosmovisão que os antigos definem o poder pedagógico da imitação, como vemos no livro X (I.3-4) da *IO*:

falar é, seguramente, essencial ao ofício do orador antes de qualquer outra coisa, e é claro que o início da sua arte começa pela fala, mas também que o que se segue é a *imitação* e, por último, um treino diligente na escrita (tradução nossa)

A imitação, como método pedagógico, é considerada uma etapa da aprendizagem das expressões oral e escrita, pois é o modo de aprendizagem dos mais novos que vêm e copiam aqueles que consideram seus modelos (por via de regra, pessoas mais velhas). A imitação afirma-se assim como fundamental na construção do conhecimento. Quintiliano reitera a força dos exercícios imitativos de obras maiores através dos processos de memorização, tradução e paráfrase, como via para a obtenção da virtude, a *aretê*. O orador alerta para o valor formativo de expor os alunos ao erro por forma a que aprendam os erros a evitar e a que pratiquem encontrar e corrigir as falhas dos outros (o que modernamente chamamos heterocorreção).

Uma forma de salientar a relevância da imitação na educação clássica era a fixação de um programa de exercitação mimética contínua, de que os *progymnasmata* são exemplo. Baxter (2008: 27) propõe novas maneiras de adaptar os velhos métodos de ensino:

The progymnasmata are taught in conjunction with what are now called steps of imitation, which steps include the instructor's choice of example texts, performance of texts before students, and walking students through a close reading of each text, and the students' memorization of texts, transformation of original text or texts, correction of their own work, and presentation of their new texts to the class.

Quintiliano argumentava que o professor devia ler expressivamente os textos em voz alta para que os alunos seguissem a palavra escrita com mais clareza. É que, ao prover os alunos de exemplos para imitação através da sua leitura, o professor contribui com melhor qualidade pelo uso da voz, “de viva voz, segundo se diz, são os mais bem aproveitados, sobretudo se vindos da boca do professor, por quem os alunos, desde que sejam bem-educados, sentem afecto e respeito” (*IO*, II, II.8). Esta prática liga texto com *performance*, posto que a ação do professor é inevitavelmente uma interpretação de um texto. O professor acaba por tornar-se personagem do texto. Neste processo, os alunos também são intérpretes, pois guardam uma sua imagem da *performance* do professor sobre um qualquer texto. Depois da leitura, cabe ao professor a explicação, em *close reading*, das palavras e das figuras que não são familiares aos alunos. Esta metodologia não se baseia somente na instrução do professor mas no inquérito oral aos alunos para que possam construir o seu próprio juízo.

De acordo com Murphy (2012), a intenção imediata destas tarefas de leitura e interpretação é mostrar aos alunos as opções do autor na escolha das palavras, sua organização, uso de figuras e de tropos, habituando-os ao registo daquele autor/texto. Crowley e Hawhee (1999: 353) escrevem que “students can learn an art by imitating the example of people who are good at it”. Dito isto, é necessário ressaltar que imitar não equivale à perda de individualidade: “The aim of imitation is not to reproduce the work of these great writers, but to learn from their writings, paying attention to style, but also to invention and appropriateness.” (Matthiensen, 2016: 209). Ao longo das nossas vidas,

todos, mais ou menos intencionalmente, imitamos perspectivas, ações e expressões daqueles que nos rodeiam.

No século XX encontramos, por exemplo, Bereiter e Scardamalia (1984) que examinavam a influência dos textos a que os alunos estavam expostos nos textos que os alunos escreviam a partir deles. O objetivo seria comprovar como os modelos ajudavam os alunos a perceberem os textos-base a ponto de os conseguirem replicar (seja no género de texto, na ‘voz’ da personagem, numa expansão da história) sem, com isto, perderem a sua expressão individual e sentido de criatividade, que funcionam como complemento daquilo que se guarda na memória.

Cassany (2003: 63) defende a mesma posição, que o único lugar onde podemos encontrar conhecimento para os nossos textos é nos textos escritos por outros, lendo-os como um escritor em potência: “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita”.

Podemos questionar-nos sobre os limites da liberdade impostos pela imitação. Os escritores inexperientes não têm noção de conteúdo, pensando mais sobre a forma do que sobre aquilo que querem dizer. Por este motivo, Gorrell defende o processo mimético, afirmando que:

Imitation offers a way for unskilled writers to learn form and structure while generating and finding expression for their own ideas. Imitation can assist them in learning to shape their sentences, develop their paragraphs, express their own voices, and perform many of the complicated tasks that the writing process involves. Imitation, I suggest, is part of the processes of writing and learning to write; it frees creativity rather than stifling it, and its specific practices can be taught. (1987: 54)

Há uma tendência para imitar que se interioriza. Quando um aluno lê, ele agarra não só conhecimento e sentido como principalmente a forma como esse conhecimento é

expresso. A função primeira da imitação é, diz o autor, “its problem-solving capacity” (1987: 55), visto que a imitação faz uso da experiência alheia e da própria, criando e recriando.

Hoje apoiamo-nos muito menos na memória. Outrossim, não estamos formalmente treinados para memorizar, pois temos recursos artificiais que no-lo possibilitam. O maior proveito que podemos tirar destas qualidades (memória e poder da imitação), nas nossas escolas, consiste em duas principais atividades

analysis and genesis: students analyze, or are led by their teacher in an analysis of a model text that possesses some attributes worthy of emulation, and then are assigned the task of generating a text of their own that possesses these same attributes. (Terrill, 2016: 158)

Concluimos com a constatação de que toda a arte perderia importância sem a proteção da Memória (ou Mnemósine), mãe das Musas, portadoras de inspiração artística. Pela preservação da memória, a imitação será sempre um trabalho ao longo da vida, trabalho de que os alunos se podem e devem servir na sua formação. Assim surgem, no escopo deste trabalho, os *progymnasmata*, exercícios de imitação e de memória, enquanto linha orientadora de uma possível abordagem favorável à produção escrita, articulando-a com a educação literária e com o trabalho de partilha com origem na sala de aula.

2.4. Os *progymnasmata*: adaptação de uma metodologia de aprendizagem

Surge, neste ponto, a ocasião para apresentar os *progymnasmata*, “um sistema de aprendizagem teórica e prática que despertava nos alunos um número convergente de competências na arte da comunicação oral e escrita” (Alexandre Júnior, 2005: 1). Desenvolvido, sobretudo, no período helenístico e no período da Roma imperial, este programa de ensino, designado também por *enkyklios paideia*, determinava o rumo da

educação retórica e literária na Europa até ao Renascimento. Os jovens que queriam ascender a bons oradores tinham, como recompensa, o almejar da excelência intelectual²⁵, na esteira do processo mimético de que atrás se falou: “Long exposure to the writing of others prior to the production of one’s own writing provides the learner with examples and, ultimately, with an understanding of the nature and the structure of written [language]” (Falk, 1979: 438).

Os *progymnasmata* eram compostos por um cânone de até 15 tipos de exercícios. Esses eram a fábula, narração, cria, máxima, refutação e confirmação, lugar comum, encómio e invetiva, comparação, descrição, prosopopeia/etopeia, tese, proposta de lei. Os exercícios encontram-se sequencialmente organizados do mais simples e objetivo para o mais exigente e abrangente. Os *progymnasmata* mais usados eram (Murphy, 1987: xxxi):

- a. Retelling a fable
- b. Retelling an episode from a poet or a historian
- c. *Chreia*, or amplification of a moral theme
- d. Amplification of an aphorism (*sententia*) or proverb
- e. Refutation or confirmation of an allegation
- f. Commonplace, or confirmation of a thing admitted
- g. Encomium, or eulogy (or dispraise) of a person or thing
- h. Comparison of things or persons
- i. Impersonation (*ethologia*, *ethopoeia*, *prosopopeia*), or speaking or writing in the character of a given person
- j. Description, or vivid presentation of details
- k. Thesis, or argument for/against an answer to a general question (*quaestio infinita*) not involving individuals

²⁵ “Com a sua forma, esses exercícios prescreviam normas que graduavam as composições do aluno e o adestravam na arte de bem servir e comunicar pela palavra; com o seu conteúdo, eles iam sensibilizando o mesmo aluno para todo um código de princípios e valores morais que, com o tempo, lhe haveriam de enformar o carácter e temperar a conduta” (Alexandre Júnior, 1989: 497).

1. Laws, or arguments for or against a law

Os géneros oratórios que estes exercícios representam são o deliberativo (*e.g.*, narração), o epidíctico (*e.g.*, encómio) e o judicial (*e.g.*, proposta de lei)²⁶. Alguns dos autores mais importantes de *progymnasmata* foram Téon, Aftónio, Libânio, Hermógenes, Nicolau de Mira²⁷, embora Téon fosse tido como o autor do mais antigo manual conhecido dos *progymnasmata*²⁸. Teón reconhecia que, sendo os talentos diferentes de indivíduo para indivíduo, cabe ao professor incentivar o desenvolvimento daquilo que cada aluno já possui e, por seu turno, promover a exercitação daquilo em que apresenta lacunas, de modo a capacitá-lo, com igual proficiência e eficácia, para o tratamento de temáticas de índole variada. É de notar que Téon já percebia a importância dos métodos pedagógicos e da sua administração tendo em conta os fatores psico-emocionais que se refletem numa educação bem sucedida. O mesmo autor aconselha o professor a evitar o rigor excessivo na correção, já que isso gera a desmotivação dos alunos, na antecipação das aporias das tarefas que surgirão num nível superior de aprendizagem. Deve, assim, apontar apenas um pequeno número de falhas, as mais graves e mais evidentes, explicar a cada aluno, com brandura e com humor, aquilo em que errou, e direcioná-lo sempre para o caminho do trabalho mais perfeito.

Murphy (2012: 10) justifica a necessidade de um estudo sobre as instruções de escrita²⁹, dos quais os *progymnasmata* são apenas um exemplo:

²⁶ No nosso estágio, decidimos explorar apenas exercícios pertencentes aos dois primeiros géneros, dada a dificuldade do último, associada a exercícios de teor argumentativo que não teríamos oportunidade, com os tempos letivos à nossa disposição, de abordar com o cuidado exigido.

²⁷ Quintiliano, não sendo autor de *progymnasmata*, refere sumariamente os exercícios que os compõem, na sua *IO*, livros I e II.

²⁸ Para uma tradução portuguesa dos exercícios preparatórios de Téon, cf. Duarte (1995). Outras traduções consultadas, em língua inglesa, foram as de Gibson (2008) sobre os *progymnasmata* de Libânio; as de Hock (2012) sobre os *progymnasmata* de Aftónio; as de Kennedy (2003) sobre os *progymnasmata* de vários autores e as de Reche Martínez (1991) sobre os *progymnasmata* de Téon, Hermógenes e Aftónio.

²⁹ Sobre a história das instruções de escrita e da influência da retórica, da antiguidade à modernidade, cf. Corbett e Connors (1965), Crowley e Hawhee (1999), D'Angelo (1999), Fleming (2016), Kennedy (2003), Lanham (2003), Lauer (2003), Murphy (1989, 2012).

because writing is something that needs to be taught, we owe it to ourselves to discover how people have been and are teaching this powerful human tool. In other words, we look to the history of «instruction» to learn how to write.

Gorrell (1987: 54) explica os benefícios de aprender através de modelos de escrita alheios: “With use, imitated forms become internalized [and] incorporated into cognitive structures”. Este é o ponto de partida para uma escrita mais estilizada, clara, correta, consciente e enriquecida. Manuel Alexandre Júnior (1989: 34) diz-nos que “estes exercícios habilitavam preliminarmente o aluno, tanto a interpretar e compreender uma obra literária como a produzir literatura”, comprovando a sempiterna parêntese compreensão literária-produção escrita, já discutida no subcapítulo 2.1. Além da conquista da *aretê*, voltando à pedagogia de Quintiliano, este ‘verdadeiro método de ensinar’ procurava moldar o *vir bonus dicendi peritus*.

Vários manuais têm vindo a ser publicados (sobretudo em solo americano e anglo-saxónico) cujo enfoque é o ensino da composição com base na tradição clássica. Ainda assim, este movimento de revitalização não alcançou ainda, de forma impactante, todos os níveis de ensino, sendo feita uma maior aposta no ensino superior.

D’Angelo (1999: 2), por exemplo, defende a importância dos *progymnasmata* porque proporcionam instrução moral “by encouraging speakers and writers to discuss political, social, and domestic ethical issues and to debate them in speech in writing”. Baxter (2008: 20) corrobora este ponto de vista ao afirmar que “The progymnasmata encourage students to consider issues and actions in terms of their moral basis, and encourage students to develop their own moral standpoints”. O parecer de D’Angelo ecoa na obra de Murphy (2012: 41), quando este último refere que a educação retórica em Roma “aimed at practical ability rather than mere knowledge. This ability was to be ‘in’ the person, not in his books”. Estas opiniões vão de encontro ao preconceito de que os alunos, imitando, perdem a sua identidade.

Os resultados de um ensino que se sirva dos *progymnasmata* incluem, de acordo com estes autores, produtividade de raciocínio, conhecimento dos valores fundamentais da sociedade, elaboração de juízos relevantes, comunicação eficaz e prática de ações virtuosas. Bonner (1977) escreve que a educação romana não é somente um assunto de antiquário ou de interesse dos académicos mas um tópico que assume continuada relevância além dos limites da cidadela de Roma, posto que se preocupa com as relações humanas, em casa e na escola, e com as mudanças na sociedade que afetam tanto um como o outro ambiente. Murphy (2012: 76) também argumenta que os valores pedagógicos contidos nas instruções de escrita, sobretudo dos *progymnasmata*, “surely seem worth studying”³⁰. Também Desmet (2006: 188) afirmava que se retira grande benefício deste método que “works harmoniously with the ability to recast ancient examples in a contemporary idiom”.

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos de professores-investigadores que põem em prática, nas suas aulas, metodologias que tenham por base os *progymnasmata*. Harp (1976: 486), no seu artigo “Practicing What We Preach: Using the Classics to Teach the Classics”, descreve um programa humanístico, desenvolvido por três professores da Universidade do Kansas, em que os clássicos são ensinados em conjunto com alguns dos *progymnasmata*, para que a gramática, a lógica e a retórica não sejam ensinadas de forma isolada mas “in union with the greatest expressions of significant human experience”. Church e Sigrell (2005a) também relatam experiências semelhantes, o primeiro enquanto professor na Universidade do Texas, o segundo enquanto professor numa universidade da Suécia. Ambos trabalhavam com alunos cujas dificuldades de leitura e de escrita se revelavam inadequadas ao nível de ensino que frequentavam. Centremos na observação do exemplo de Church. Este professor costumava pedir aos seus alunos para redigirem ensaios sobre temas específicos e acabou por concluir que tinha de ‘libertar’ os alunos do registo de ensaio académico.

³⁰ Outros autores, como Corbett e Connors (1965), Crowley e Hawhee (1999) e Kennedy (2003), apoiam o ensino dos *progymnasmata* nas salas de aula do século XXI.

Efetivamente, a partir do momento em que começou a propor composições baseadas na fábula, na narração, na descrição e na etopeia³¹, a partir de excertos do *Gilgamesh*, *Iliada*, *Eneida*, *Novo Testamento* e *Confissões*, Church notou um interesse crescente por parte dos seus alunos, pois as instruções de escrita passaram a ter melhores resultados:

This created excellent opportunities for discussing and explicating particular passages of literature in class, and it also required students to develop a critical appreciation for how the original episodes fit within the contexts of the works they were drawn from and the importance of theme, form, and style in the original works and their own creative compositions. (Church & Sigrell, 2005a: 550)

No que concerne à avaliação destas produções escritas, Church não parece ver na fase de correção uma tarefa demasiado complicada, tripartindo os seus critérios³²:

Their writing could be evaluated easily based on grammar and mechanics (the *sine qua non*), technical merit (did they include all of the requested elements), and content (did they achieve a credible representation of character and emotion to fit the situation). (Church & Sigrell, 2005a: 551)

Os teóricos Joseph Comprone e Katharine Ronald (1985) defendem a combinação dos *progymnasmata* clássicos com as abordagens modernas da composição escrita. Sugerem uma nova versão dos exercícios que integrem os processos de leitura e escrita, de modo a que os alunos analisem o pensamento de outros autores antes de passarem a fase de escrita³³.

³¹ Este exercício mostrou-se o favorito dos alunos e, como veremos no capítulo seguinte, revelou-se, também, no estágio, um exercício de sucesso entre os nossos alunos.

³² De igual forma, esta tripartição serviu de base aos nossos critérios de avaliação das produções escritas solicitadas aos nossos alunos.

³³ Estes trabalhos, a par dos de Church (2005a; 2005b), Han (2014), Selby (2008) e Sigrell (2003; 2005a) partilham da mesma premissa que serviu de base a este projeto de investigação.

As instruções de escrita dos nossos manuais e provas de final de ciclo providenciam aos alunos a estrutura necessária à redação (imposição de um número fixo de palavras, *e.g.*), a expensas, muitas vezes, da criatividade e do pensamento crítico, enquanto “the progymnasmata give no prescriptions for numbers of sentences or paragraphs for each place of the exercise, and so students focus on ideas, rather than on requirements for length” (Baxter, 2008: 61).

As vantagens de usufruir dos *progymnasta* hoje são variadas, como relatámos:

first, that nobody thinks or writes without reference to the culture in which he or she lives; second, that human beings disagree with one another often and for good reasons; and third, that people compose because they want to affect the course of events. (Crowley & Hawhee, 1999: xiii–xiv)

Assim, *cum poterit*, expressão usada por Quintiliano, na sua *IO*, livro II, I.8, em defesa do desenvolvimento paulatino do aluno, define bem o ritmo desejado para a aprendizagem. Não se pode exigir, hoje, formar oradores, como era objetivo na antiguidade:

o contacto com os “bons exemplos” de composição nos exercícios e, de forma mais geral, de virtudes literárias e morais, através da sua ἀνάγνωσις “leitura” e ἀκρόασις “audição”, de nada aproveitará à educação se não for articulado e conjugado com a produção individual assídua de escrita. (Duarte, 1995: 19)

“Quando for capaz”, tradução livre de *cum poterit*, ainda que possa, atualmente, não se coadunar com o nosso sistema de ensino, parece-nos um dito feliz que deveria servir o propósito de qualquer situação de aprendizagem. O aluno só pode avançar para o patamar seguinte quando estiver preparado e seguro do patamar em que está e dos que o precederam, sem impaciência e com rigor, “making a transition from one competency to another” (Church & Sigrell, 2005a: 548). Deste modo, os *progymnasmata*

apresentam-se como uma estratégia, uma filosofia, onde “We must have students engage in such exercises in a way that stresses morality, human rights, and social justice” (Enos, 2016: 122).

2.5. Apresentação do plano de intervenção

O plano de intervenção do nosso projeto consistiu na exploração literária total (contexto de produção, conteúdo e forma) de determinado texto, confinada e condicionada, como as aulas assistidas, aos tópicos que, naquele momento da calendarização, deveriam ser objeto de lecionação e de avaliação. Nas aulas de Latim A, o processo de exploração do texto literário está condicionado pela necessidade de tradução do texto e, neste caso, a análise compreendia, então, exploração etimológica, estudo de alguns eixos culturais do texto e tentativa de articulação com o período histórico-literário em que o autor se inscrevia. É de salientar que começávamos e fechávamos cada sequência didática com uma palavra-mote que permitia ligar o texto de autor aos textos a produzir pelos alunos. Esta palavra, escolhida pelo professor e discutida com os alunos no decorrer da regência, serviu de chave de leitura das aulas lecionadas. Pudemos notar que a palavra selecionada clarificava a mensagem da aula para muitos dos nossos alunos e era vista como uma linha orientadora da leitura.

Nem sempre foi possível orientar as sequências didáticas para os objetivos do projeto: *e.g.* as produções escritas lançadas, como desafio, aos alunos eram exercícios que estes faziam em casa em vez de em sala de aula³⁴ e a correção das produções era, muitas vezes, entregue ou feita em aula em momento muito posterior ao da realização do exercício, ora por atraso dos alunos na entrega ora, no caso de correção em aula, por restrições de calendário impostas pelas aulas da professora titular e das colegas. Em todo o caso, as instruções de escrita dadas aos alunos prenderam-se tematicamente com o conteúdo abordado naquela semana de lecionação, sempre enquadrado no conjunto de saberes aprendidos em aulas anteriores. Nas aulas de Português, algumas das produções

³⁴ É exceção a esta afirmação a atividade de escrita da última sequência didática no nono ano.

escritas, por sugestão da professora titular, foram alvo de questionamento nas provas dos alunos, como adiante veremos.

As primeiras solicitações de escrita da nossa autoria, que foram propostas para diagnose, decorreram durante as aulas zero³⁵. A nossa primeira aula zero na turma E do nono ano teve lugar no dia 18 de outubro de 2016. O texto que trabalhámos foi a crónica “As Palavras”, de José Saramago (vd. anexo 1), e propusemo-nos discutir a importância da palavra enquanto unidade de sentido. Tendo beneficiado da atribuição, a 13 de outubro, do Prémio Nobel da Literatura 2016 a Bob Dylan, reconhecemos José Saramago enquanto único Nobel da Literatura de nacionalidade portuguesa e aproveitámos para debater, desde logo, o potencial da palavra. Os alunos mostraram-se curiosos em tentar compreender de que forma se cruzavam a Música e a Literatura. A partir destas atividades de pré-leitura, começámos a refletir sobre a palavra como eixo comum entre os seres humanos e a considerar as potencialidades do seu uso. Depois de os alunos participarem na leitura do texto, lendo cada aluno uma frase, visto que eram curtas e pareciam servir de resposta umas às outras, comentámo-lo. Os alunos apontaram, de imediato, a força do uso anafórico da palavra “palavra”. A partir daí, procedemos à interpretação da crónica com a colaboração dos alunos. Os pontos salientados durante a partilha do texto com os alunos foram os seguintes:

- a) A palavra pode adquirir um sentido diferente do denotativo mediante o seu portador;
- b) A palavra pode adquirir um sentido diferente do denotativo mediante o contexto em que é proferida;
- c) A palavra é um mecanismo poderoso de que a publicidade, *e.g.*, tira máximo proveito;
- d) Há palavras em tudo quanto nos rodeia, não sendo o seu uso escrito e literário

³⁵ Referiremos apenas as atividades mais marcantes das aulas zero de Português, posto que não houve oportunidade de lecionar uma aula zero na disciplina de Latim A.

o único meio de contacto com elas;

- e) O silêncio (a não-palavra) transmite, em determinadas circunstâncias, a mesma mensagem do que a palavra.

Aproveitámos o jogo plurissignificativo das palavras do texto³⁶ para ensinarmos aos nossos alunos, a título de curiosidade e de exemplo de palavras de dupla aceção semântica, que já os gregos tinham, na antiguidade, uma palavra específica para designar, ao mesmo tempo, ‘remédio’ e ‘veneno’ (e que, hoje, em português, pode ter a mesma dupla leitura) – a palavra *pharmakon*. Explorámos também o uso metafórico da palavra, nomeadamente, na expressão “as palavras deixaram de comunicar”. Os alunos entenderam que o ser humano é composto de palavras, pelo que a frase acima poderia ser substituível por “os humanos deixaram de comunicar”. Assim como é estranho que a palavra não tenha, em si, uma função comunicativa (qualquer que seja o seu fim), também parece bizarro que os seres humanos, vivendo em comunidade, sintam crescentemente necessidade de se isolarem, não se saibam expressar e, por isso, falhem na interação com os outros. Na intenção de conhecermos melhor os alunos e por sabermos, das aulas observadas, que estar a par das suas motivações seria uma mais-valia para a comunicação e a projeção das futuras planificações, optámos por questioná-los acerca da sua palavra preferida, a que escolheriam para os definir (*vd.* anexo 2). Esta palavra podia pertencer a qualquer classe morfológica (restrição que nos obrigou, de imediato, à revisão gramatical).

Consideramos que este foi um dos exercícios mais pessoais que produzimos e que potenciou a boa relação criada com a turma e um melhor entendimento dos seus gostos e sensibilidade. Seleccionámos, a título ilustrativo, alguns excertos das produções

³⁶ “O significado das palavras não tem só que ver com o que passa pelo seu conceito, ou mesmo pelas suas margens e é a sua ressonância emotiva, mas ainda pelo simples aspecto da sua grafia” (Ferreira, 1992: 52).

elaboradas³⁷. Os exemplos são retirados dos textos dos alunos sem qualquer tipo de correção linguística. Ademais, salientaremos no próximo capítulo, apesar de não termos ignorado, nas correções, as falhas cometidas a nível forma, optámos por nunca identificar os erros, por uma questão de inteligibilidade dos excertos selecionados e por não ser objetivo do nosso tema, visto que o seu cerne e discussão se centram no conteúdo.

(1) 9E_IED_TD1

“A palavra que melhor me define é a palavra gordo. Esta palavra representa muito para mim [...] Não utilizo a palavra ‘gordo’ por ser algo ‘fixe’, mas sim pelo valor que possui. Eu comecei a utilizar esta palavra pois o meu melhor amigo é gordo, mas mesmo que alguém o insulte por ser gordo, ele não leva a mal. Eu admiro isso [...] A palavra ‘gordo’, eu uso em pessoas por quem sinto um grande afeto”

(2) 9E_IED_TD2

“No último batimento cardíaco, a palavra que pensaria seria... sonhos. A palavra define-me a mim, às minhas atitudes e palavras. Não me define da maneira que um adjetivo define algo, mas define-me psicologicamente. Tudo o que fiz até agora foi por sonhos. Comecei a ter aulas de piano pois queria ser artista e entrar Juilliard. Decidi virar-me para o desenho aos dez anos pois queria desenhar roupas para as bonecas de todas as raparigas [...] Objetivos e sonhos são as ‘coisas’ que nos fazem ‘mover’ na vida.”

(3) 9E_IED_TD3

“A palavra que me define melhor é fé. [...] Eu penso que se nós ajudarmos as pessoas, mais tarde Deus vai nos dar o dobro.”

³⁷ Por forma a manter o anonimato dos alunos, atribuímos um número a cada instrução de escrita elaborada (designada por **IE** ou, nas aulas zero, para efeitos de diagnose, **IED**) e a cada texto recebido (designado pela abreviatura **T** ou, como é aqui o caso, **TD**). A título de exemplo, o código 9E_IED_TD1 corresponde ao texto diagnóstico 1 produzido por um aluno da turma 9.º E. No capítulo 3, por exemplo, será possível encontrar o código 11F_IE1_T1. Este dirá respeito ao texto 1 produzido por um aluno da turma 11.º F, a propósito da instrução de escrita 1.

Apesar das incorrecções facilmente verificáveis (uso impróprio dos sinais de pontuação, falhas de acentuação, erros de regências preposicionais, dificuldade de utilização dos pronomes pessoais de complemento indireto, tom oralizante), os textos dos alunos permitiram-nos apreciar a facilidade com que alguns são capazes de perceber e trabalhar as palavras em sentido figurado. Todos se mostraram dispostos a partilhar as suas palavras e, conjuntamente, parte da sua vida e individualidade. Este trabalho levou a redirecionar a nossa abordagem dos textos literários, procurando aproximar os temas às realidades dos alunos, e permitiu, deste modo, abrir na aula um espaço para diálogo e partilha.

A primeira aula zero na turma F do décimo primeiro ano decorreu no dia 10 de novembro de 2016. Trabalhámos o excerto do capítulo V do *Sermão de Santo António aos peixes*, de Padre António Vieira, respeitante aos vícios em particular (através dos exemplos dos Voadores e do Polvo). Os alunos iam-se revelando, a cada aula, mais distantes do estudo do sermão, e achavam-no continuamente denso e hermético. Deste modo, rejeitavam a estratégia de, primeiro, lerem em voz alta, para, de seguida, responderem às questões apresentada pelo manual, decidimos recorrer a um estímulo audiovisual diferente. Apresentámos uma adaptação do *Sermão*, intitulada “Payassu – O Verbo do Pai Grande”³⁸, produzida e encenada por Marcelo Lafontana, que serviu de mote para fomentarmos, como foi nosso intento na aula da turma do ensino básico, uma discussão sobre a palavra, o Verbo. Falámos do poder persuasivo da palavra na oratória, da eficácia ideológica do sermão, da força da convocatória ao público, comentando os gestos, a elevação da voz e o tom irónico usado pelo ator no vídeo. Depois desta conversa inicial, em que aproveitámos para questionar os alunos a propósito de referências dos capítulos já estudados, tornámos ao texto do manual para nos centrarmos numa leitura interpretativa do mesmo. Com uso do quadro e recurso a um

³⁸ Toda a peça encontra-se disponível no canal de YouTube do ator, em <https://www.youtube.com/watch?v=f7ZmNcEcymg>.

guião de leitura por nós elaborado (vd. anexo 3), os alunos conseguiram assim acompanhar melhor a análise. Os alunos mostraram-se particularmente entusiasmados em perceber melhor as referências à religião e à mitologia que o excerto apresenta e participaram ativamente na interpretação do carácter alegórico do sermão à luz do seu mundo de referências. O interesse dos alunos nas ligações da literatura a outros domínios do saber que incitem ao diálogo foram cruciais na elaboração da instrução de escrita para esta turma. Como sucedera no nono ano, serviu também de diagnose, tendo, no entanto, sido objeto de avaliação na última prova do 1.º período, a pedido da professora titular. Assim, depois da observação das motivações da turma e da vontade de os ouvir/ler, elaborámos uma instrução (vd. anexo 4) através da qual procurávamos saber quais os eventos que os alunos consideravam mais marcantes para ilustrar se as obrigações do sal foram ou não cumpridas. Abaixo apresentamos alguns exemplos colhidos das provas de avaliação:

(4) 11F_IED_TD1

“Trump é um personagem um pouco ou tanto controverso. Enquanto os políticos a que estamos habituados pregam o que é bom e apenas cometem o mal, Trump prega o mau e assim o cumpre. [...] mas a verdade é que o sal dele, realmente, teve efeito nos americanos, ele é agora o presidente dos Estados Unidos da América. Incentivou o ódio aos negros e imigrantes e os americanos seguiram esta pregação, mesmo sendo má, seguiram-na.”

(5) 11F_IED_TD2

“Ao longo da nossa história, a religião acompanhou a Humanidade, tendo um papel vital [...] Nesta missão, os pregadores seguiam a máxima de preservar o bem e afastar e curar o mal, eram o ‘sal da terra’. Muitos foram os que espalharam a palavra do Senhor mas tudo teve origem com Cristo; este é o exemplo máximo de alguém que cumpriu o seu dever”

(6) 11F_IED_TD3

“Um acontecimento histórico no qual as obrigações do ‘sal’ foram cumpridas foi, por exemplo, o 25 de Abril. Na época do Estado Novo não havia muita liberdade entre os cidadãos e tudo era controlado pelo Estado Novo e as suas forças policiais. [...] Até que num dia, as forças armadas portuguesas decidiram apoiar os cidadãos e juntos marcharam até à sede do Estado Novo. [...] Isto segue a frase ‘Vós sois o sal da terra’ que diz que nós (cidadãos/população) somos os principais defensores da nossa terra (país) e que devemos protege-la contra tudo e todos.”

Com esta atividade de diagnose, aprendemos bastante sobre o juízo social, político, cultural e religioso dos nossos alunos. Da mesma forma, pudemos dar-nos conta de que raramente o nível de expressão linguística acompanhava a facilidade da criação de conteúdo. Disto são exemplos o tom oralizante do discurso, a falta de concordância verbal e um uso inexato dos sinais de pontuação. Ao mesmo tempo, no caso destas composições, podemos considerar que a falta de tempo reservada ao último grupo da prova, o grupo de expressão escrita, se refletiram no descuido formal que estas produções apresentam.

Destes momentos de produção escrita nos dois níveis de ensino, procurámos atentar, de ora em diante, nos ambientes promotores de aprendizagem, seguindo Pereira e Barbeiro (2007: 9):

Os ambientes de aprendizagem devem contemplar uma vertente afectiva, oportunidades de contacto e exploração da leitura bem como o papel dos adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio. Assim sendo, os ambientes de aprendizagem devem:

- encorajar a exploração e reflexão sobre o escrito e a sua interpretação;
- promover o prazer e a satisfação da leitura;
- ser ricos em oportunidades de interacção com o texto escrito e estimulantes, incentivando as explorações e as tentativas de

interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional, com tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia;

- prestar atenção às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada um.

Apresentadas as aulas zero, começamos a desenhar a estratégia a adotar para as instruções de escrita. Como mostramos no ponto 2.4. deste capítulo, os *progymnasmata* podem conter até quinze exercícios. Foi necessário, deste modo, escolher alguns deles para aplicação ao longo das aulas lecionadas, com a devida ressalva de que, mesmo feita a triagem, o tempo permitido à leção não nos possibilitaria sempre reformular uma estratégia previamente utilizada para a testar com o mesmo assunto, de forma a detetar melhorias. Conseguimos, contudo, fazer ajustes e tentar refletir, a partir daí, sobre a sua viabilidade. Para justificar a nossa preferência por determinados exercícios, baseámo-nos, na verdade, nas conclusões retiradas das aulas zero e das produções escritas aí solicitadas. Optamos, então, pelos exercícios de *cria* e de *etopeia*³⁹.

A *cria* surge como um dos exercícios centrais e mais populares dos *progymnasmata*, por ser “útil e necessário ao homem, como ponto de partida para a formação literária, e fonte de inspiração para a vida que se molda e pauta pelos valores encarnados na virtude” (Alexandre Júnior, 1989: 48), já que aponta para uma moralidade⁴⁰. A *cria* é uma forma literária versátil, de cariz pedagógico, que assenta num dito ou feito de personagens (reais ou fictícias) cuja nobreza de caráter os eleva ora pela grandeza dos feitos ora pela força moral da sua mensagem. Um modelo reconhecido de exercício de *cria* seria “Isócrates disse que a raiz da *paidéia* é amarga, mas que o seu fruto é doce.”. Perante um dito sobre a necessidade de educação, o aluno “is asked to enlarge on the saying, exemplify it, and so on” (Baxter, 2008: 8).

³⁹ Para um estudo mais detalhado destes exercícios, cf. Kennedy (2003).

⁴⁰ Sobre a importância histórico-pedagógica da *cria*, além do estudo de Alexandre Júnior (1989), cf. Pereira (2004).

A etopeia ou prosopopeia⁴¹ é um exercício de composição de um discurso imaginado que uma personagem real (usualmente histórica) ou fictícia possa ter quando inserida numa situação específica. O objetivo da etopeia é que os alunos consigam criar um texto credível no que diz respeito ao apelo ético e emocional da mensagem, de modo a convencer a audiência. Um exemplo de etopeia seria “O que diz um general aos seus soldados antes de estes partirem para a guerra?”. Os benefícios de utilizar este exercício nas nossas salas de aula relacionam-se com a “possibility of seeing *ethopoeia* as an exercise in cultivating empathy, an exercise in not just seeing and understanding, but also in feeling the emotions that a particular perspective offers” (Church & Sigrell, 2005a: 553).

Aliadas as leituras atentas dos textos literários à prática de escrita, estas escolhas que apresentamos para o nosso plano de investigação permitem que os alunos desenvolvam um estilo individual, no raciocínio e na expressão verbal (oral e escrita), com base na integração possível dos *progymnasmata*, com as devidas adaptações, no nosso modelo de ensino. Este percurso que delineámos “encourages ‘voice’, not by trying to stimulate the discovery of an authentic self, but by providing open forms with which students may be imaginative and creative in individual ways” (Baxter, 2008: 96).

Fazemos a ressalva de que a relação entre os tipos de texto literário dos programas e os modelos de exercícios existentes nos *progymnasmata*, com o seu potencial de adaptação e flexibilidade, revelou-se o nosso maior desafio e está ainda a ser objeto de reflexão profunda e de revisão. Se, por um lado, a essência destes exercícios antigos tinha de estar presente, por outro lado, não é direta a sua adaptação aos géneros literários de hoje. Como não tivemos nenhuma oportunidade para, declaradamente, apresentarmos os *progymnasmata* em aula (o que são, para que servem), não pudemos adaptar os modelos de instrução tal e qual eles apareciam formulados, de forma simples,

⁴¹ Estes nomes prendem-se com a caracterização deste exercício cuja base é o trabalho de criação de *ethos* – caráter –, na etopeia, ou de uma pessoa (*prosopon*), na prosopopeia. Alguns autores fazem distinção entre os termos mas nós optámos por usar sempre etopeia, referindo-se à construção de caráter de uma personagem pré-existente ou à construção de uma personagem nova.

como vimos no exemplo dado tanto para a cria como para a etopeia. Por essa razão, tivemos de expandir a instrução com indicações mais precisas para apoiar os alunos.

Em suma, a necessidade de criação de um modelo adaptado destes exercícios de escrita decorreu, essencialmente, da vontade de aliar passado e presente, usando a literatura como ponto de partida. Acreditamos que o sumo objetivo deste trabalho, elaborado para desafiar os nossos alunos, é primeiramente, com as aulas e com as produções construídas a partir do que foi aprendido, “to remember what unites them to each other and their past before discussing any matter of only contemporary concern” (Harp, 1976: 479).

Capítulo 3 – Prática letiva

Depois de expormos sucintamente o plano de intervenção, que beneficiou da observação decorrente das aulas zero na disciplina de Português, apresentaremos as atividades que preparámos para as nossas aulas.

Antes de descrevermos com detalhe as sequências didáticas lecionadas nas aulas de Português e de Latim A, faremos uma pequena súmula para facilitar a percepção global do plano de atuação, apresentando, em várias tabelas: os temas a lecionar segundo a calendarização que propusemos no início do ano letivo; as palavras-mote conducentes de cada regência e a articulação/adaptação, feita por nós, das tipologias dos exercícios proginasmáticos aos tipos de texto adotados pelos programas.

Os conteúdos a lecionar foram completamente da nossa escolha, em função do calendário letivo apresentado, pelo que nos permitiu seleccionar os nossos textos literários favoritos, todos com graus de dificuldade distintos (ora pelo registo de linguagem distante do usado pelos alunos, ora pelo hermetismo do texto), para leccionação.

Português – turma 9.º E		
Aula zero	Regência II	Regência IV ⁴²
“As Palavras”, José Saramago	<i>Auto da Barca do Inferno</i> , Gil Vicente (“Sapateiro” e “Frade”)	<i>Os Lusíadas</i> , Luís de Camões (“Inês de Castro”)

Tabela 1 – Textos a explorar nas aulas de Português, 9.º ano

⁴² A numeração das regências, nas tabelas que dizem respeito à disciplina de Português, não seguirá ordem sequencial mas cronológica, de forma a corresponder à ordem de leccionação das sequências didáticas apresentadas no subcapítulo 3.1.

Português – turma 11.º F			
Aula zero	Regência I	Regência III	Regência V
<i>Sermão de Santo António aos peixes</i> , de Padre António Vieira (vícios em particular – Voadores e Polvo)	<i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett (Ato I, Cenas I e II)	<i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós (os amores de Carlos e Maria Eduarda)	<i>Sonetos Completos</i> , de Antero de Quental (“Evolução” e “Na Mão de Deus”)

Tabela 2 – Textos a explorar nas aulas de Português, 11.º ano

Latim – turma 11.º D	
Regência I	Regência II
<i>Institutio Oratoria</i> , de Quintiliano [excertos do livro I] <i>Confessiones</i> , V, 12. 22, de Santo Agostinho (Unidade temática: Educação e Ensino)	<i>Pro Caelio</i> , 19.46, de Cícero (Unidade temática: Otium e Negotium)

Tabela 3 – Textos a explorar nas aulas de Latim A, 11.º ano

Selecionámos sempre uma palavra-mote, que os alunos memorizavam, para articular as aulas de cada sequência didática. As palavras funcionavam como um auxiliar para interpretação dos textos. Todavia, constatámos que o carácter adivinhatório

que a recorrência do exercício propiciou fazia que os alunos, de forma muito automática, se preocupassem em tentar, autonomamente, perceber qual poderia ser a chave de leitura daquela unidade didática.

Português – turma 9.º E		
Aula zero	Regência II	Regência IV
PALAVRA	HUMOR	MEMÓRIA

Tabela 4 – Palavras-mote das aulas de Português, 9.º ano

Português – turma 11.º F			
Aula zero	Regência I	Regência III	Regência V
FEITOS	INTERTEXTUALIDADE	AMOR TRÁGICO	DEVIR

Tabela 5 – Palavras-mote das aulas de Português, 11.º ano

Latim – turma 11.º D	
Regência I	Regência II
<i>STUDIUM</i>	<i>DIGNITAS</i>

Tabela 6 – Palavras-mote das aulas de Latim A, 11.º ano

Coincidentemente, as palavras-mote pareceram combinar harmoniosamente, não apenas na sequência de aulas de cada turma, mas também entre as três turmas que lecionávamos. Uma turma começou com os ditos (palavra), outra com os feitos, outra com

o *studium*, a dedicação que entregamos a algo ou alguém e que possibilita o crescimento enquanto indivíduos; uma turma trabalhou o cómico, outra turma trabalhou o trágico e o intertexto com as tragédias clássicas; uma turma fechou o período letivo com a palavra memória, outra com a palavra devir e a outra ainda com a palavra *dignitas*.

Adaptámos os modelos de cria e de etopeia aos tipos de texto e conteúdos dos excertos em estudo. Este tipo de exercícios pretendia servir de avaliação do conhecimento do aluno dos modelos estudados em aula (a nível linguístico, literário e cultural), a partir dos quais os alunos produziam um comentário ou (re)escreviam o seu texto.

Português – turma 9.º E	
Regência II	Regência IV
Texto dramático Exercício: Etopeia	Texto épico Exercício: Etopeia ⁴³

Tabela 7 – Tipologia de produção escrita – Português, 9.º ano

Português – turma 11.º F		
Regência I	Regência III	Regência V
Texto dramático Exercício: Etopeia	Texto narrativo Exercício: Etopeia Exercício [teste]⁴⁴: Cria	Texto poético Exercício: Cria ou Etopeia

Tabela 8 – Tipologia de produção escrita – Português, 11.º ano

⁴³ Este trabalho foi o único realizado em sala de aula sob nossa orientação, numa oficina de escrita.

⁴⁴ Este exercício foi utilizado como instrução de escrita no teste de avaliação da turma F do décimo primeiro ano, no segundo período. Apesar de o exercício ter sido corrigido por nós, não o utilizaremos para análise e interpretação, pois teve de seguir os critérios previstos nos modelos de exame nacional

Latim A – turma 11.º D	
Regência I	Regência II
Exercício: Cria	Exercício: Cria

Tabela 9 – Tipologia de produção escrita – Latim A, 11.º ano

Depois de apresentarmos uma visão panorâmica sobre o nosso plano, apresentaremos a descrição detalhada das atividades que integraram cada sequência didática lecionada. No que diz respeito ao plano, as atividades descritas foram, sobretudo, orientadas para o processo de educação literária que estiveram na base, mais tarde, da consecução das tarefas de escrita pedidas.

3.1. Descrição do plano de intervenção (Português)

3.1.1. Sequência didática I

A primeira sequência didática, realizada no 11.º F, marcou o início do estudo de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. As aulas assistidas sobre esta matéria tiveram lugar nos dias 15 e 17 de novembro de 2016 e os seus objetivos eram fazer a contextualização histórico-literária do Romantismo; explicar a importância de Garrett na criação de um “novo” teatro português, distinto do modelo teatral vicentino com o qual contactaram aquando do estudo do *Auto da Barca do Inferno* e da *Farsa de Inês Pereira*, no nono e décimo anos, respetivamente; comentar o género de Frei Luís de Sousa, entre a tragédia clássica e o drama romântico; analisar as cenas I e II do primeiro ato do texto dramático.

Iniciámos esta sequência didática com o enquadramento do Romantismo na cronologia dos movimentos artísticos portugueses (centrados, sobretudo, no domínio literário). Em jeito de revisão, posto que a aula transata fora lecionada por nós (aula

zero) e nela se conclui o estudo do *Sermão de Santo António aos peixes*, retomámos o período barroco, como ponto de partida para a localização do período romântico, ainda precedido pelo Neoclassicismo e seguido do Realismo. Notámos que os alunos não tinham noção plena da periodização histórico-literária das obras que estudavam nas disciplinas de Português e, por isso, achámos necessário vincar que os períodos literários não são estanques e que, mesmo rompendo com as características da corrente anterior, não significa que não partilhem algumas delas.

Por termos notado, nas aulas observadas da professora titular e na nossa aula zero, o interesse dos alunos pela intertextualidade entre literatura e outras artes (como a música, a pintura, a filosofia, a história) e a necessidade de se afastarem do registo do manual, direcionado maioritariamente para a leitura dos excertos da obra a estudar e resposta às questões de interpretação e de revisão gramatical que se lhes seguem, optámos por trabalhar ainda o surgimento do Romantismo na Europa. O material expositivo criado e as produções artísticas mostradas (vd. anexo 5) permitiram refletir sobre as temáticas abordadas no período romântico: inconformismo/rebelia, individualismo, uso da Natureza como espelho, introspeção, conflito razão/emoção, importância do sonho, pessimismo. A oralidade foi trabalhada através da expressão de opinião, inferências, partilha de cultura geral. Esta abordagem contextual pode ser bem sucedida se permitir alargar a bagagem cultural dos alunos, colher a sua atenção e discutir outros autores. Como exemplo, lembramos o tempo de aula que nos tomou falar de *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, obra que marcou o início do Romantismo na Alemanha e que bem esclarece a expressão “Sturm und Drang”. Os alunos mostraram-se interessados em saber mais sobre a obra, pelo que tivemos de remeter um alargamento da discussão para uma pesquisa e possível leitura que os alunos fizessem até à aula seguinte. Ademais, um aluno pediu para comentar, no início da segunda aula, o prefácio às *Lyrical Ballads*, de William Wordsworth – que havia lido a partir do excerto mostrado na primeira aula –, para podermos retomar, em conjunto, a imagem do homem romântico.

Depois desta introdução, contextualizámos o Romantismo português, enfatizando a figura de Almeida Garrett, e procedemos à leitura do texto teorizador *Memória ao Conservatório Real* para salientar os principais contributos e motivos que influenciaram a composição de *Frei Luís de Sousa* (conteúdo histórico, índole trágica, forma moderna de composição – drama romântico). No seguimento do comentário deste texto, fizemos uma sistematização das principais características da tragédia clássica, acompanhadas de excertos de algumas tragédias gregas para tornar mais reconhecível a explicação e posterior perceção dos elementos trágicos na ação de *Frei Luís de Sousa*. Este guião (vd. anexo 6) que elaborámos serviria para alargar os conhecimentos culturais e literários dos alunos, além de acompanhar os alunos ao longo do estudo da obra.

A aula do dia 17 de novembro versou sobre a leitura e interpretação das duas primeiras cenas da peça garrettiana. O objetivo desta aula foi aprofundar a análise literária, tanto quanto os alunos permitissem, de forma a dar-lhes um nível sólido de compreensão e interpretação dos excertos para, posteriormente, redigirem sobre eles. Fizemos, primeiro, uma revisão de vocabulário próprio do texto dramático (cena, ato, didascália) e logo começámos por identificar no texto os dados relativos ao espaço e tempo da peça. Caracterizámos o monólogo de D. Madalena, desde logo, pelo seu intertexto explícito com *Os Lusíadas*, dada a presença dos versos do episódio de Inês de Casto. Refletiu-se sobre estes dois versos apenas, tendo os alunos conseguido situar bem o episódio da épica camoniana. Depois de o relembrares, rapidamente foram capazes de o relacionar com o discurso da personagem e de, em seguida, perceber a sua inconstância de espírito (vinculada pela presença das antíteses), a presença da culpa (*hybris*), os receios que remetem para o passado, o poder da fortuna, o medo.

De maneira a diversificar, também nesta aula, os modos de exploração do texto literário, optou-se pela projeção da cena II no filme português do séc. XX (1950), adaptado da obra homónima, realizado por António Lopes Ribeiro. Pediu-se aos alunos que notassem alguns elementos que se poderiam atribuir como próprios do Romantismo nos gestos e falas dos atores – assim como havia sido feito em relação ao Barroco, na

aula zero, com o visionamento de um trecho de uma dramatização do *Sermão*. Depois do visionamento da segunda cena, não fizemos leitura integral da mesma, já que os alunos seguiam o texto à medida que viam/ouviam o filme. Daí, partimos logo para a discussão da cena: a figura de Telmo, equivalente à do Coro da tragédia grega (sobretudo pelo caráter austero, de ponderação e prenúncio, e pela capacidade de transmitir ao público aquilo que as personagens principais não podiam dizer); as inquietações de Madalena; os dados objetivos sobre o passado histórico; a personagem – apresentada indirectamente – de Maria e os indícios da sua doença, a notícia da conjuntura política, o sebastianismo.

Por fim, foi distribuída uma proposta de produção escrita, uma etopeia (*vd.* anexo 7). O exercício de etopeia pensado consistia em criar uma possível carta de D. Madalena a D. Inês de Castro, onde, em tom confessional, a personagem de *Frei Luís de Sousa* desabafaria sobre a felicidade e/ou infelicidade proporcionada pelo amor, comparando a sua história amorosa à de D. Inês. A ressalva sobre o aspeto anacrónico desta interação entre as personagens foi feito, salientando que não era propósito que limitasse a produção. Este exercício de moldagem do *ethos* de uma personagem pressupõe um conhecimento profundo da obra e sensibilidade apurada para conseguir adaptar (e adotar) a voz da personagem. As produções escritas foram entregues mais tarde com as devidas correções.⁴⁵

3.1.2. Sequência didática II

As aulas assistidas dos dias 17, 19 e 20 de janeiro de 2017 foram lecionadas no 9.º E. O estudo do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, estruturou as atividades planificadas. Para estes três blocos letivos, delimitámos os seguintes objetivos: explorar as personagens do Sapateiro e do Frade, analisando-as; refletir sobre o caráter moralizante deste tipo textual; trabalhar o conceito de humor no *Auto da Barca*, através dos diferentes registos de língua, nomeadamente a gíria e o calão.

⁴⁵ A análise e comentário de todas as produções escritas selecionadas serão apresentadas no subcapítulo 3.4.

A atividade inicial do motivação foi pensada por causa do horário em que se inseria a aula de terça-feira desta turma. Por ser a primeira aula da manhã e sabermos que os alunos ora estão atrasados ora adormecidos e, como tal, apáticos, não seria sensato começarmos, de imediato, com a leitura em voz alta das cenas a estudar. Assim, recorremos à apresentação de duas imagens (vd. anexo 8): um quadro sobre o juízo final, de Hans Memling, e a portada da primeira edição do *Auto da Barca do Inferno*. A discussão do tríptico permitiu rever a situação discutida na peça – o julgamento dos homens e a sentença final, entre Inferno e Paraíso. Os alunos colaboraram na exploração da pintura de forma ordeira e interessada. Dela partimos, com o propósito de rever os conteúdos já lecionados, para a apresentação da edição *princeps* do *Auto* com quatro metas definidas: inferência da etimologia da palavra príncipe, sabendo que *princeps* significa ‘o primeiro’; fácil identificação do episódio do Fidalgo, representado na imagem com manto e pajem; motivação cultural, pois os alunos verão a tipografia utilizada numa primeira edição da obra vicentina (de facto, estranharam os caracteres, mas aceitaram o desafio de fazer a sua leitura em voz alta); chamada de atenção para a expressão “Auto de Moralidade”, vincando a componente alegórica do *Auto*.

Passámos, depois deste breve momento inicial, à leitura da cena do Sapateiro. Uma primeira leitura foi feita pelos alunos, tendo sido escolhido um para cada personagem. O uso do calão por parte da personagem, sobretudo nas situações inusitadas de insulto perante o Diabo, fez abundar os voluntários para a leitura, ato raro. Esta agitação inicial revelou-se positiva, visto que os alunos podiam manter a sua energia transferindo-a para a vivacidade pedido pela leitura do *Auto*, não comprometendo o ritmo da aula. O calão foi abordado, a partir deste texto, para introduzir os registos de língua. É interessante notar que o humor, de facto, funciona belissimamente como estratégia para manter os alunos cativados, sobretudo pela capacidade de criar momentos de *suspense* em que a concentração se mantém, porque os alunos aguardam a audição/a leitura de uma parte do texto que lhes traz satisfação pelo riso. Este fator foi aproveitado em benefício do fomento do gosto pelo texto

literário em estudo. Durante uma segunda leitura, pausada e interpretativa, guiada por nós, estudou-se o conteúdo (argumentos de defesa e de acusação) e forma (registro linguístico, tipos de cômico, figuras de estilo, uso do humor) da cena do Sapateiro.

Na aula do dia 19, segunda aula da sequência didática, recorreremos à mesma estratégia de protelar os momentos iniciais da aula, por ser a primeira aula da manhã. Decidimos, então, começar por convocar os conhecimentos de História dos nossos alunos, no que diz respeito à tripartição da sociedade medieval. O questionário oral incentivou a que, como era expectável, os alunos dissessem que aquela aula não era de História mas de Português. Propositadamente, dirigimos as perguntas para que percebessem que os conhecimentos das diferentes disciplinas se interligavam e que ajudavam à percepção da obra vicentina: a finalidade de esquematizar a estrutura piramidal foi perceber que apenas faltava, no desfile de personagens já vistas, estudar um representante do clero e que esta era a personagem que ocupava o lugar cimeiro na sociedade e poder da época.

Na tentativa de diversificar os recursos de acesso ao texto e prevendo o desajuste entre a maior extensão desta cena em relação à do Sapateiro, substituímos a primeira leitura, feita pelos alunos, pela audição da cena do Frade, durante a leitura silenciosa da mesma. A gravação, presente no CD que acompanhava o manual, recriou o ambiente dinâmico e festivo sugerido pelo episódio. No que diz respeito ao léxico, no seu monólogo, o Frade utiliza vocabulário específico da arte de esgrimir que se poderia revelar difícil para os alunos e, assim, causar quebras na leitura e consequente dificuldade de retenção de informação do texto, tornando-se obscuro. A interpretação, no momento seguinte, fez-se novamente através do comentário literário (representação do clero feita pelo autor: devasso, boémio, cortesão, inconsciente) e linguístico (uso do latim, uso de vocabulário técnico da arte da dança e da esgrima) de alguns pontos da cena.

Nesta sequência didática, o trabalho de produção escrita pedido, uma etopeia (*vd.* anexo 9), consistiu na preparação de uma atividade em que os alunos tiveram de tirar

uma personagem à sorte. Entre as personagens por nós escolhidas constavam: professores, político, beata, alunos, atleta, banqueiro, comediante, polícia. Com base nas personagens que selecionassem, os alunos deveriam criar um diálogo entre a sua personagem, o Anjo e o Diabo, ampliando-o com argumentos de defesa e/ou de acusação e com a expressão da sentença final, seguindo os moldes do *Auto*⁴⁶. Os alunos aderiram muito bem a esta proposta, cremos, por terem percebido todas as cenas já estudadas do *Auto*, mas também por poderem aplicar a ironia e crítica aguçada, próprias da idade, nestes textos.

Na última aula da sequência didática, pudemos aliar aprendizagem a divertimento. Por preceder a prova de avaliação, nesta aula foi realizado um jogo coletivo, através do qual se fez revisão de conteúdos do texto do *Auto* estudado até à data. Como a turma era muito dinâmica e gostava de competição, esta atividade revelou-se bastante produtiva. A partir de um instrumento da nossa autoria, um *quiz* (vd. anexo 10), os alunos responderam a questões relacionadas com o *Auto da Barca do Inferno* sobre domínios distintos (desde o autor, personagens, questões de gramática extraídas de cenas estudadas em aula), com graus de dificuldade diferentes. Para realizarem a tarefa, dividiram-se em grupos, em função da disposição na sala, e tentaram obter mais pontos do que os grupos adversários. O jogo serviu de revisão dos conteúdos sem que os alunos estivessem a pensar nesse assunto objetivamente.

3.1.3. Sequência didática III

Nas aulas de 9 e 14 de março no 11.º F foram criadas atividades para uma sequência de ensino sobre *Os Maias*. O subtema que as restrições de calendarização nos impuseram foi os amores de Carlos e de Maria Eduarda. Como o nosso manual trabalhava o texto literário temática e não cronologicamente, achámos melhor arranjar

⁴⁶ Numa aula cedida pela professora titular, depois do teste de avaliação sobre o *Auto da Barca do Inferno*, as produções escritas foram entregues aos alunos e discutidas em aula. Utilizou-se o método de heterocorreção: apresentávamos aos alunos excertos (sem identificação) de todos os textos produzidos e os alunos deveriam ser capazes de apontar as falhas e de, em conjunto com os colegas, tentar corrigi-las e também de valorizar as qualidades dos textos.

um seguimento cronológico em que, usando excertos do capítulo II, VI, VII, VIII, X, XI, XII, XIII, XIV, XVI e XVII, contávamos, fazendo o devido enquadramento, a relação conflituosa dos protagonistas. Com esta estratégia, foi-nos possível desenvolver um plano em que podíamos retomar a estrutura da tragédia clássica, que tínhamos lecionado aquando da exploração de *Frei Luís de Sousa*, para explorar nos excertos os indícios que evidenciavam a força da ação do Destino.

Conscientes de que as temáticas do amor arrebatador com contornos trágicos era afim às histórias de *Frei Luís de Sousa*, *Amor de Perdição* e *Os Maias*, iniciámos a primeira aula com uma reflexão em torno da filosofia determinista de Hippolyte Taine. Esta abordagem permitiu-nos trabalhar os fatores do determinismo humano (raça, meio e momento), fazendo revisão dos dois primeiros capítulos do romance, e compreender o fator Destino como uma instância superior ao Homem.

Face ao risco de os alunos se cansarem da temática específica das aulas (as fases de atração, paixão, felicidade, reconhecimento e catástrofe) e a leitura de excertos que, para a maioria, eram já conhecidos por dizerem respeito a episódios célebres de *Os Maias* (como o primeiro avistamento de Maria Eduarda no peristilo do Hotel Central), considerámos que podíamos apresentar outros excertos, mais curtos e de episódios marginais, para aguçar o interesse deles. São exemplos desses excertos a fala de Alencar, no capítulo VI, que pressagiava o nome do protagonista como nome de herói romanesco; o passado boémio de Carlos; os elementos trágicos nas descrições dos espaços. Estilisticamente, além da esperada atenção ao uso do advérbio, realçámos o valor semântico dos verbos usados. A segunda aula deu continuação à leitura de novos excertos: a descrição de A Toca; a reflexão sobre a mulher no centro do conflito; a rejeição da relação por parte de Afonso; o episódio do reconhecimento pela carta que revelava a consanguinidade de Carlos e Maria Eduarda; a ironia trágica e o desfecho do romance.

Esta análise, apesar de exaustiva, ao recair muito na nossa voz, que orientava as interpretações, revelou-se profícua. Os alunos perceberam a evolução trágica no amor

das duas personagens principais e foram, paulatinamente, conseguindo detetar, eles mesmos, passos textuais que prenunciavam o desfecho do duo amoroso. Consideramos que o facto de a turma, no geral, ser interessada e reduzida em número de alunos, permitiu o fomento da participação ordeira, crucial no sucesso de uma aula sem muita margem para fuga à exploração dos conteúdos⁴⁷.

No respeitante à atividade de escrita, as instruções elaboradas para esta sequência ficaram também condicionadas pela proximidade do término do segundo período e pela concentração de testes de outras disciplinas, nomeadamente, Economia e Geografia, às quais os nossos alunos teriam exame nacional no fim do ano letivo. Outro motivo que condicionou a realização da produção enviada para casa (*vd.* anexo 11), na ligeira redução de quantidade e qualidade dos trabalhos feitos, prendeu-se com o facto de termos, de novo, elaborado um exercício de etopeia. Os alunos deveriam construir as falas sob o ponto de vista de Maria Eduarda, caso visse Carlos na terceira vez que ele a foi procurar ao Aterro. Apesar de dissemelhante no conteúdo, a tipologia de exercício era a mesma – pôr-se na voz de uma personagem feminina – e o tema também era coincidente – o amor. A produção escrita que nos foi pedida para usar na prova de avaliação, uma cria (*vd.* anexo 13), partiu de uma citação de Jacinto do Prado Coelho que versava sobre o pré-determinismo de Carlos. Tínhamos discutido largamente este tópico na primeira aula da sequência didática e, por isso, em termos de conteúdo, os alunos não demonstraram muitas dificuldades na resposta. Reiteramos o facto de termos optado não utilizar os dados dessas produções para análise no subcapítulo 3.4.

3.1.4. Sequência didática IV

A quarta sequência didática, lecionada nos dias 23, 24 e 28 de março, deu continuidade ao estudo de *Os Lusíadas* com o estudo episódio de Inês de Castro. O objetivo central destas aulas foi destacar o valor deste episódio lírico como parte da

⁴⁷ De novo lecionámos uma sequência didática que precederia a prova de avaliação dos alunos. No caso de *Os Maias*, o tema da nossa sequência seria objeto de avaliação na prova, pelo que a possibilidade de discussão, de forma cronológica, deste eixo temático serviu, ao mesmo tempo, de revisão.

memória da nação portuguesa, tentando, para isso, fazer as devidas pontes e distinções entre história e mito. Considerámos que esta foi, no contexto das aulas de Português, a mais difícil de preparar, dada a renitência generalizada dos alunos perante a épica camoniana por causa da panóplia de referências que evoca e do vocabulário, a um só tempo, arcaizante e plurissignificativo, próprio do texto poético (donde, por vezes, obscuro para os alunos que não conseguem alcançar a mensagem na sua totalidade).

Como era habitual nos momentos de motivação de início das nossas aulas, visualizámos, no início da aula do dia 23, excertos de um documentário intitulado “Decorar *Os Lusíadas*”⁴⁸. Este momento foi relevante para trabalharmos com os alunos o papel atual da memória na sociedade. Pudemos ouvir as suas opiniões em relação à memória e notámos que a maioria dos alunos assumia não se esforçar por usar a memória para fins escolares⁴⁹. A partir do excerto desta conversa inicial, proporcionada pelo excerto da reportagem visualizado, trabalhámos a ideia da plasticidade da memória conjuntamente com a da prática de exercício físico, tentando provar aos alunos, pelo exemplo do ator António Fonseca que, ao longo de quatro anos, decorou os 8816 versos de *Os Lusíadas*, que era possível inserir a literatura no nosso quotidiano. Aproveitámos a intervenção de um aluno, que tentava dizer de cor os versos iniciais do episódio do Consílio dos Deuses, para desafiar todos os alunos a trazerem, na aula seguinte, um verso (ou uma estrofe) de *Os Lusíadas* na memória para recitar. O objetivo seria comprovar como, com dedicação, era possível todos interiorizarem e valorizarem um pouco o poema de Camões.

Partindo do vídeo que, no fim, contextualizava o episódio de Inês de Castro na

⁴⁸ A reportagem pode ser consultada em: <http://sicnoticias.sapo.pt/programas/cartaz/2012-12-17-Decorar-Os-Lusiadas>.

⁴⁹ É de salientar que os alunos disseram apenas serem capazes de decorar e não de guardar na memória. Aproveitámos para explorar a etimologia da palavra ‘decorar’, demonstrando aos alunos que, pelo étimo, não há nada de pejorativo e efêmero na palavra que usam, pois decorar mais não é do que reter o conhecimento no coração (do latim, ‘cor, cordis’). Lembramos este passo de Steiner (2005: 35): “aquilo que sabemos *de cor* amadurecerá e desenvolver-se-á dentro de nós. O texto memorizado interage com a nossa existência temporal, modificando as nossas experiências e sendo modificado por elas.”

obra, demos início à leitura e análise literária das estâncias. Convém, no entanto, ressaltar que decidimos mudar a estratégia de leitura e interpretação a que os alunos estavam habituados: em vez de lermos as estrofes na sua totalidade e depois voltarmos à análise, foi feita uma leitura e comentário estrofe a estrofe, para que a informação fosse aclarada no momento em que não fosse perceptível e para que, por cumulação paulatina, com explicação imediata, o conhecimento sobre o episódio se formasse. Quando se fala do estudo de *Os Lusíadas* no nono ano, é inevitável discutir-se o empobrecimento resultante da necessidade de descodificação de palavras e segmentos textuais, verso a verso. Com vista a minimizar essa atividade de quase tradução, procurámos explicitar passos mais obscuros ou cuja compreensão pressupunha conhecimentos históricos e mitológicos que os alunos não tinham⁵⁰; sensibilizar os alunos para determinadas palavras em fecho de verso que, combinadas com outras da mesma estrofe, poderiam ser vistas como chave de leitura; explorar os processos de fenómenos fonéticos e os recursos estilísticos, não o fazendo exhaustivamente nem por mera nomeação, mas antes para um maior entendimento do episódio; caracterizar, desde logo, as personagens de Inês, D. Pedro e D. Afonso.

No que à exploração de texto literário diz respeito, a segunda aula viria complementar a primeira, seguindo a mesma linha metodológica. Todavia, centrámos esta última aula nos mecanismos retóricos do discurso de D. Inês perante a sentença de morte dada por D. Afonso. Os alunos mostraram-se capazes de fazer o levantamento dos argumentos de defesa e de acusação e de compreender o seu valor. Fechámos a sequência didática relembando o poder da Memória, de que faláramos na primeira aula. A “memória eterna” da história de Pedro e Inês ficaria materializada na fonte dos Amores mas imaterial na Fama.

A última aula foi dedicada à correção coletiva das composições que os alunos tinham entregado, sobre o *Auto da Barca do Inferno*, e à realização de uma oficina de

⁵⁰ Tentámos fazer esta explicação indo além do sinónimo apresentado no manual, em nota de rodapé, e procurando ampliar e cruzar as dificuldades e a pertinência do seu uso no poema.

escrita. Deste modo, os alunos foram divididos em cinco grupos e retiraram, de um “banco de versos” (vd. anexo 13), seis versos. Os versos seleccionados pertenciam a textos poéticos de autores do séc. XIV ao séc. XXI acerca da história de amor de Pedro e Inês. Pedimos aos alunos que combinassem os versos que lhes couberam em sorte de forma a construírem um poema. Não indicámos nenhuma restrição formal aos alunos, preferindo que eles se concentrassem na produção de uma unidade de sentido concordante com a história que tinham aprendido nas aulas anteriores. Enquadrámos esta instrução no modelo das etopeias, visto que os alunos devem imitar a voz artística de um poeta, a partir do conhecimento que adquiriram. Este exercício foi extremamente bem recebido pelos alunos que, por lhes ter sido permitido adotar uma postura mais relaxada em sala de aula, visto que podiam estar em grupo, se revelaram muito entusiasmados em construir os seus poemas, as suas memórias desta história. Como avaliaremos no subcapítulo 3.4., este momento de partilha e interação *in loco* do processo de (re)escrita foi particularmente importante na análise das dificuldades e das estratégias usadas nos momentos de planificação e de concretização da escrita.

3.1.5. Sequência didática V

A última aula supervisionada, integrada numa regência suplementar, decorreu no dia 16 de maio de 2017, no 11.º F. A aula destinava-se à conclusão do estudo de poemas de Antero de Quental. Nela fariámos, ao nosso estilo, leitura e comentário dialogado dos poemas por nós escolhidos (vd. anexo 14).

A aula não seguiu um ritmo diferente das anteriores. Seleccionámos um pequeno excerto de uma entrevista a Gilles Deleuze sobre o papel das emoções em sala de aula⁵¹. Achámos que este pequeno vídeo seria adequado ao contexto de qualquer disciplina mas, no contexto de uma aula de Português que versa sobre Poesia, demonstrou-se essencial. A turma mostrou-se receptiva e motivada a olhar os poemas, terminado o visionamento, de forma diferente, valorizando mais o aspeto emocional e sensitivo

⁵¹ O vídeo pode ser consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78>.

acima das amarras dos cenários de resposta que o professor pudesse oferecer ou da opressão do pensamento unívoco, tão perniciosa para qualquer aprendizagem.

Fez-se uma breve apresentação da fase final do ciclo poético anterior, que coincidia com a década da sua estada em Vila do Conde, nossa terra natal, donde se justificou a escolha dos poemas “Evolução” e “Na Mão de Deus”, aí redigidos. Os poemas redigidos em Vila do Conde foram analisados de forma isolada e, depois, a par. O poema “Evolução”, como esperado, foi de difícil compreensão para alguns alunos. Os alunos corresponderam, no entanto, à exigência do poema que pedia, partindo de uma reflexão filosófica muito rica, que fossem nele identificadas, em simultâneo, as fases de evolução biológica do Homem e as fases de evolução da consciência do sujeito poético. Explorámos e revimos a vontade do sujeito poético de tudo revolucionar e de, mais tarde, aceitar a impossibilidade desse seu primeiro impulso, esperando estoicamente a Morte, onde passaria a ver a sua mente apaziguada. Para alguns alunos, o teor altamente meta-poético desta composição suscitou dúvidas e foi necessário voltar a esclarecer a cisão existente entre autor do poema e sujeito poético.

Por sua vez, o poema “Na Mão de Deus” foi interpretado com maior facilidade e em articulação com o poema visto anteriormente. Foi curioso perceber como os alunos se encontravam imbuídos na poética de Antero, conseguindo, por si, fazer alusão a poemas que tinham estudado (como “Palácio da Ventura”, “Tormento do Ideal” e “Oceano Nox”) para relacionar os respetivos conteúdos e comentar a semelhança entre alguns dos seus versos. Porque era a última aula, decidimos, para tornar mais claro e expressivo o sentido do texto, ler para os nossos alunos o poema “Evolução”.

Apesar de, inicialmente, não termos pensado solicitar uma produção escrita nesta aula, por ser de cariz extraordinário, acabámos por fazê-lo, criando duas alternativas de instrução. Os alunos podiam optar pela redação de um texto expositivo a partir do vídeo iniciado em aula ou pela construção individual de um soneto (no rigor de distribuição dos versos, mas não na rima) cuja unidade de sentido se coadunasse com as temáticas da poética anterior que tinham sido estudadas. O poema não foi escrito de

raiz pelos alunos. Pelo sucesso da iniciativa do “banco de versos” no 9.º E, decidimos fazer uma triagem de versos de outros poemas de Antero que os alunos deveriam combinar de forma a criar um poema (vd. anexo 15), num exercício adaptado de etopeia.

3.2. Descrição do plano de intervenção (Latim A)

3.2.1. Sequência didática I

As aulas lecionadas nos dias 29 de novembro, 2 e 6 de dezembro inseriram-se na temática “A educação e o ensino”. Definimos como objetivo da sequência didática, além da introdução de um novo conteúdo gramatical (as orações subordinadas adverbiais finais), ler, analisar, traduzir e comentar excertos selecionados dos livros I e II da *Institutio Oratoria*, de Quintiliano, e um excerto das *Confissões*, de Santo Agostinho. A partir daí, foi possível adquirir (ou rever) conhecimentos de aspetos fundamentais da educação e do ensino em Roma, relacionar o passado e o presente no que se refere aos modelos de educação e às matérias estudadas, ajuizar sobre os valores transmitidos aos alunos e a sua atualidade. Ao contrário do que pudemos verificar com a leitura da descrição do plano de intervenção na disciplina de Português, por razões já explanadas no subcapítulo 2.5, apenas nos deteremos, no plano de intervenção de Latim A, na descrição das atividades direcionadas para o trabalho do eixo cultural presente nos textos literários.

A primeira aula, de conteúdo mais expositivo e reflexivo, recorreu a um vídeo sobre a relevância de uma educação baseada nos ensinamentos provindos da cultura clássica⁵² e a três excertos da *IO*, de Quintiliano, autor que as alunas já conheciam de um outro texto traduzido que surgira na mesma unidade. O vídeo pretendeu conscientizar as alunas para a possível convivência entre os objetivos da educação

⁵² O vídeo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=E66kP3kopSY>.

moderna e olhar clássico sobre a educação. Com efeito, as alunas concluíram que a influência de uma educação que conheça a cultura greco-latina, na era digital, seria benéfica no desenvolvimento do pensamento crítico, livre e criterioso, na valorização do estudo (o *studium*⁵³) e da exercitação da mente, na promoção do questionamento permanente. Perante uma imagem da roda das sete artes, atentámos na faixa que a personagem “Philosophia” segurava, onde se lia: “Omnis sapientia a Domino Deo est. Soli quod desiderant facere possunt sapientes”. O comentário desta expressão interligou-se com os excertos apresentados (vd. anexo 17). Foi ainda trabalhado o étimo das palavras “educação” e “humanidades”.

A segunda aula e terceira aulas centraram-se na exploração linguística e cultural do excerto das *Confissões*, de Santo Agostinho. Dadas as dificuldades linguísticas de base, no que diz respeito à língua latina, não foi possível diversificar a análise tanto quanto esperávamos. Não poderíamos sobrepor a nossa vontade à necessidade de constante revisão e sistematização das matérias gramaticais que, no momento, eram mais necessárias para fomentar o bom rendimento das alunas. Todavia, salientámos um aspeto vincado na conclusão do excerto de Santo Agostinho: o valor da *fides*. Santo Agostinho constatava que, em Roma, como em Cartago, os alunos rompiam a *fides* (a palavra, o compromisso) que tinham com o seu professor, no momento em que conspiravam contra ele e se mudavam para um novo professor. Foi trabalhado com as alunas o papel do professor enquanto regulador do conhecimento do aluno, que lhe deve respeito, pois, sem ele, não conseguiria ter matéria para se dedicar à exercitação do espírito. Isso promoveria, com treino, o gosto – *studium*. As alunas concordaram que, de facto, esta noção de respeito se vai, hoje, esbatendo.

Desde a primeira sequência didática foi-nos possível concluir que um mesmo projeto de investigação-ação muito dificilmente se resolve usando uma mesma estratégia. Isso aconteceu entre os diferentes níveis das aulas de língua materna mas foi notório nas aulas de língua latina. O conhecimento básico (quando sólido) que os alunos

⁵³ Sobre o valor do *studium*, vd. anexo 16.

do ensino secundário têm na disciplina de Latim A não lhes é suficiente para irem muito além, nos limites do tempo de aula, da tradução literal do texto literário a trabalhar. Quando esse processo de tradução se faz com relativa rapidez, é possível explorar, partindo do texto agora decodificado, conteúdos de cariz cultural, mas não é prática corrente, porque raramente se vê cumprido o primeiro requisito. Assim, tornou-se inevitável que o plano de investigação delineado tivesse de ser amplamente ajustado e dele não poderemos fazer tantas interpretações quanto as produções de Português possibilitam. Feita a ressalva, criámos, para esta aula, uma instrução de escrita que se relacionava com os conteúdos abordados – uma cria (*vd.* anexo 18). A partir de uma citação de Quintiliano sobre os benefícios do *studium*, não só no tempo de escola mas sobretudo ao longo da vida, as alunas deveriam expandir a ideia lá contida, provando a sua atualidade e utilidade.

3.2.2. Sequência didática II

As aulas que compuseram a segunda sequência didática tiveram lugar nos dias 21, 23 e 24 de fevereiro de 2017 e deram início à unidade “O *otium* e *negotium*”. Os objetivos desta regência passaram pela definição dos conceitos de *otium* e *negotium*, através de uma primeira contextualização, e pela sua aplicação e especificidade de uso no texto a estudar nas três aulas – um do excerto do *Pro Caelio*, de Cícero. No domínio gramatical, que não exploraremos aqui, foram trabalhados o gerundivo e a linguagem perifrástica passiva.

Na primeira aula, fizemos um enquadramento geral, numa perspetiva diacrónica, dos conceitos de *otium* e *negotium* (*vd.* anexo 19), comentando a sua evolução semântica. Depois de conhecidos estes conceitos-chave, as alunas puderam comentá-los à luz do excerto do texto de Cícero. Ao longo da análise do *Pro Caelio*, foram também analisados os conceitos de *labor* e *studium*.

A última atividade de instrução escrita proposta foi pensada de modo a retomar o modelo de cria (*vd.* anexo 20) – as alunas deveriam compor um texto a partir de uma

citação de Padre António Vieira, relacionado com o conceito de *dignitas* no *otium* como no *negotium*. A pertinência deste tipo de exercício justifica-se não só pelo estudo e preparação da pergunta de cultura do grupo III do exame nacional de Latim A, mas também, nesta sequência específica, pelo cruzamento de saberes entre as disciplinas de Latim A e de Literatura Portuguesa.

3.3. Opções metodológicas

As conclusões que, de seguida, apresentaremos provieram da recolha de dados efetuada, maioritariamente, com recurso à observação direta das aulas e à análise qualitativa das produções escritas dos alunos. Com efeito, foi nossa intenção, durante a realização deste trabalho, tomar nota de comentários, dúvidas e reações dos alunos face aos conteúdos expostos, das interações entre pares e entre o aluno e o professor, e das sugestões de trabalho que iam sendo feitas, pelos alunos e pelos nossos professores.

Privilegiaremos a análise das produções escritas dos alunos, em articulação com o seu comportamento (atenção e participação em aula, colaboração nas tarefas) antes e depois da realização dos trabalhos. Interessou-nos sempre escutar os alunos, de modo a perceber quais as estratégias que empregavam para ultrapassarem os desafios impostos pelo processo de escrita ou, pelo contrário, que obstáculos os impediam de avançar com as suas produções. Isto importou-nos mais do que classificá-los. Assumimos a classificação (qualitativa) mais como um meio de valoração do trabalho do aluno e de guia para que perceba o nível em que se encontra, globalmente, a sua composição. De toda a forma, os comentários (individuais e coletivos), os momentos de reflexão e discussão de ideias, em aula, permitiram também dar um retorno pelo esforço acometido.

A recolha de dados foi realizada, então, segundo as características da metodologia indutiva, pois partimos das respostas e atitudes das turmas (nos momentos anteriores e posteriores aos de escrita) para construir a nossa visão da problemática investigada. A análise que empreenderemos no relatório será essencialmente qualitativa, através do

comentário de alguns excertos das produções dos nossos alunos. Para assegurar o anonimato dos alunos e facilitar a apresentação dos dados, atribuímos, como já referido, um número a cada instrução de escrita (para nos situarmos no contexto que envolve a produção) e a cada texto (para ser mais clara a identificação dos exemplares escolhidos para a análise de conteúdo).

As tabelas abaixo apresentadas permitem-nos constatar que foram realizadas, ao longo das sequências didáticas de Português, nas duas turmas, 6 propostas de escrita⁵⁴, duas das quais versavam sobre a mesma matéria. Nas aulas de Latim A foram propostas duas instruções de escrita.

Português					
Código de texto	Conteúdo	Modelo de instrução escrita	N.º de produções entregues		N.º de alunos por turma
IE1	<i>Frei Luís de Sousa</i>	Etopeia	10		14
IE2	<i>Auto da Barca</i>	Etopeia	15		21
IE3	<i>Os Maias</i> ⁵⁵	Etopeia	7		14
IE4	<i>Os Lusíadas</i>	Etopeia	5 (trabalho de grupo)		21
IE5	<i>Sonetos</i>	Etopeia	4	11	14
IE6	Entrevista – Gilles Deleuze	Cria	7		

Tabela 10 – Produções de escrita realizadas nas turmas de Português

⁵⁴ Não consta desta tabela o exercício de produção escrita elaborada para a prova sobre *Os Maias*, tendo em conta que não o trabalharemos na análise de conteúdo do próximo subcapítulo.

Latim				
Código da instrução	Conteúdo	Modelos de instrução escrita	N.º de produções entregues	N.º de alunos por turma
IE1	Ensino	Cria	4	5
IE2	<i>Otium e Negotium</i>	Cria	3	5

Tabela 11 – Produções de escrita realizadas na turma de Latim A

A nossa proposta é, apesar de tudo, limitada devido ao número reduzido da amostra e à impraticabilidade de redefinir e ajustar uma estratégia previamente aplicada.

Sabendo das dificuldades de relato de um primeiro projeto de investigação-ação⁵⁶, partiremos da nossa experiência de estágio e, concretamente, do *corpus* textual reunido, para efetuar uma avaliação da situação educativa, nos domínios da educação literária e da escrita, no contexto pedagógico específico em que fomos integrados. cremos assim cumprir o papel reflexivo que um professor deve assumir, não obstante os constrangimentos de tempo e a falta de oportunidade de recolher todos os instrumentos possíveis para uma investigação mais alargada.

3.4. Interpretação dos dados recolhidos

Durante a fase de observação inicial dos nossos alunos, identificámos os seguintes problemas, no âmbito da disciplina de Português:

- a) Pouca expressividade na leitura, muitas vezes silabada, com entoação

⁵⁶ Bogdan e Biklen (1994: 205) referem que “A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tomar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação”.

- desadequada e articulação errada das palavras desconhecidas;
- b) Problemas de escrita: erros ortográficos e morfosintáticos;
 - c) Falta de variedade a nível lexical e sintático na produção de discursos orais;
 - d) Insuficiência de conhecimentos históricos e culturais que vedava, não raras vezes, a compreensão dos textos;
 - e) Escassez de momentos de discussão e reflexão acerca dos textos literários abordados em que os alunos fossem convocados a participar, refletindo-se, por vezes, na resistência dos alunos ao estudo da literatura, por acharem não dizer respeito ao mundo deles, *i.e.* não se ligar à realidade atual;
 - f) Rejeição das tarefas de escrita por não verem utilidade imediata na sua realização.

Delineámos um plano de ação, como mencionado no subcapítulo 1.3., que consistiu na proposta de estratégias de contextualização e exploração detalhada dos textos literários (forma e conteúdo) a estudar. No decorrer da prática letiva, a partir do fomento de atividades dirigidas para este efeito, os momentos de produção escrita, por causa da articulação que o modelo dos *progymnasmata* possibilitam, estes passaram a ser vistos como exercícios proveitosos para uma maior atenção à educação do gosto literário e aos benefícios do processo de escrita.

A primeira instrução de escrita criada para a turma 11.º F, uma etopeia, partiu, como referido, do estudo das primeiras duas cenas do ato I de *Frei Luís de Sousa*. Da escrita imaginada de uma carta de D. Madalena a D. Inês de Castro, onde a primeira compara as duas histórias de amor, foi interessante colher alguns excertos do conjunto das produções recebidas e notar como os alunos adaptaram o *ethos*, de D. Madalena, conseguindo, na maior parte dos casos, dar voz ao desespero emocional da personagem:

(7) 11F_IE1_T1⁵⁷

“Para muito esta dor é até a pior dor que [se] pode sentir. Mas será que essa dor é pior do que as vozes que ouço na minha cabeça que não me deixam fazer algo senão sentir culpa, vergonha, remorsos, provocando-me o desejo de por fim a este estado, de tão terrível que é, que não me deixa aproveitar o que move a vida?”

(8) 11F_IE1_T2

“Bem, sabe, eu própria sinto que vou ter um desfecho igualmente infeliz, devido a todos os meus temores e remorsos que me acompanham e me atormentam dia após dia, mesmo eu tentando não os demonstrar para que um de nós não sofra, e aí sacrifico a minha felicidade pela de meu esposo.”

(9) 11F_IE1_T3

“Querida Inês,

Hoje vos escrevo em busca de alguma tranquilidade, creio que as vossas sábias palavras e experiência me possam acalmar...”

No T1 é interessante realçar a exploração do tormento de alma, próprio do herói romântico, sobreposto à dor física. Efetivamente, na contextualização feita em aula, discutimos as características principais do herói do Romantismo e salientamos o caráter introspectivo do homem da época, que, por norma, se via agitado por emoções violentas. A ideia de amor representada na perífrase “[aproveitar] o que move a vida” revela alguma sensibilidade para a criação de imagens (no caso, de uma hipérbole, mais ou menos conscientemente criada) do sentimento amoroso. A mesma exacerbação da dor/infelicidade aparece bem demarcada no T2, com a escolha do verbo “sacrificar”. O T3 apresenta, no momento de introdução da carta, a busca da tranquilidade na experiência e palavras de outrem. A representação da “dor”, nestes três exemplos,

⁵⁷ Como dissemos no início do capítulo, a correção formal, apesar de ter sido feita durante o estágio e discutida com os alunos, não é o cerne desta investigação. Não descartando o igual peso da forma e face ao do conteúdo, a nossa interpretação dos dados reunidos centrar-se-á apenas na análise de conteúdo, atendendo às atividades feitas antes e depois do pedido de instruções de escrita.

expressa-se em nomes como “culpa”, “vergonha”, “remorsos”, “temores” e nos verbos “sentir”, “ouvir”, “atormentar” e “sacrificar”. Por oposição, as palavras “tranquilidade” e “acalmar” expõem a situação alheia à protagonista.

No que diz respeito à interpelação e descrição do destinatário, D. Inês de Castro, é apresentado (ainda que, cronologicamente, uma carta entre ambas as personagens fosse impossível) e, com o seu nome, é mencionada e comentada a sua história de amor com D. Pedro, para depois a opor à da protagonista de *Frei Luís de Sousa*:

(10) 11F_IE1_T2

“Estimada D. Inês de Castro, lia eu no salão de meu palácio o mais apropriado livro para damas, *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, quando me deparei com a sua história.”

(11) 11F_IE1_T1

“Se lhe serve de alívio saiba que você viveu, você sim, apesar do tempo escasso, sentiu os pardais no estômago e viu o céu mais azul do que o costume, pois de que importa a duração se a intensidade fala por si.”

(12) 11F_IE1_T4

“Oh, D. Inês... Eu te considero uma heroína na beleza, na desventura e principalmente no amor, pois a senhora abdicou e sofreu por D. Pedro mesmo sabendo que as probabilidades de teu desfecho ser infeliz e acabar com a sua vidas serem altas.”

No exemplo 10 do T2, vemos que o aluno tirou proveito da informação que surgia em didascália na introdução do monólogo de D. Madalena, na cena I do primeiro ato de *Frei Luís de Sousa*, para justificar o envio da carta a Inês. Os exemplos 11 e 12 resumem a história do amor trágico de Pedro e Inês, elevando a força e heroísmo de Inês que “lutou” por D. Pedro, amando-o, ciente da hostilidade de D. Afonso IV: “uma

heroína na beleza, na desventura e principalmente no amor”. O T1 marca, como explorado em aula através dos versos do episódio de Inês de Castro referidos na primeira cena de *Frei Luís de Sousa*, a superioridade da intensidade arrebatadora do amor quando comparada à sua curta duração: “pois de que importa a duração se a intensidade fala por si.”. Esta expressão serve de reescrita do verso do canto III de *Os Lusíadas*: “que a fortuna não deixa durar muito”. Na senda da expressividade da dor de D. Madalena no seu desabafo a Inês, consideramos útil notar, no exemplo 12, “Oh, D. Inês...”.

Apresentadas as correspondentes, segue-se a comparação entre as duas histórias de amor. Na comparação da força de D. Inês com a impotência de D. Madalena em conseguir abrandar as vozes que a atormentam pela possibilidade de D. João de Portugal se encontrar vivo, os alunos mostraram-se bem sucedidos no trabalho da contextualização do trio D. Madalena, D. João de Portugal, Manuel de Sousa Coutinho:

(13) 11F_IE1_T3

“Como sabeis, fui muito feliz com D. João de Portugal e infeliz quando o perdi, tudo por amar. Manuel de Sousa Coutinho entrou na minha vida para me voltar a fazer feliz e consegui, mas agora sinto-me novamente infeliz, sem ninguém ter perdido.”

Achámos particularmente interessante o facto de a situação ter sido exposta pelo jogo de palavras entre a felicidade e a infelicidade, na criação de frases que mantêm as suas ideias numa construção de alguma forma paralelística. D. Madalena foi feliz com D. João de Portugal, seu primeiro marido, e infeliz quando soube do seu desaparecimento na batalha de Álcacer-Quibir. Agora, com o novo marido, Manuel de Sousa Coutinho, não havendo nenhuma ausência, mas havendo igual amor, D. Madalena não encontra justificação objetiva/racional para se encontrar “novamente infeliz”.

Por fim, apresentamos dois exemplos que referem o alcance da apropriação dos

textos estudados para a escrita:

(14) 11F_IE1_T2

“Deste modo, desde de que tal desgraça me acontecera nos tempos passados, que penso que nunca terei como usted D. Inês de Castro um momento de felicidade proveniente do amor, mesmo que este seja breve.”

(15) 11F_IE1_T5

“Vós amais mas sabeis que um dia podereis ser obrigada a deixar de amar e eu amo mas vivo infeliz por recear um regresso que não podia prever. O que posso eu fazer para esquecer os meus receios e aproveitar somente a felicidade que o amor me traz? Devo eu deixar de pensar no futuro? O que fazeis, Inês, para que as incertezas do futuro não afetem o vosso presente?”

O primeiro exemplo revela um uso inteligente do conhecimento sobre a personagem de Inês de Castro e da sua origem castelhana, através do cruzamento da língua portuguesa e da língua castelhana com “usted”. No exemplo 15, o aluno trabalha bem as perguntas retóricas, muito utilizadas no discurso da personagem do drama garrettiano para refletir a torrente na perturbação do pensamento e a já discutida dicotomia felicidade/infelicidade.

A primeira instrução de escrita criada para a turma 9.º E, também uma etopeia, decorreu da análise do *Auto da Barca do Inferno*. Os alunos tiveram de criar a sentença da personagem que lhes tinha sido atribuída. Acreditamos que a forte adesão da turma à nossa instrução de escrita se relacionou, em grande parte, com a possibilidade de criar de raiz uma personagem que pudessem modelar com recurso a mecanismos de humor, como a ironia, o sarcasmo, a hipérbole, a caricatura dos caracteres.

Desde logo, notámos a recorrência total de didascálias iniciais, que os textos abaixo exemplificam:

(16) 9E_IE2_T1

“Chega ao cais o professor com a sua mala cheia de bolas de naftalina e os seus marcadores na mão.”

(17) 9E_IE2_T2

“Entra em cena Messi, um atleta, trazendo consigo 1 bola de ouro.”

(18) 9E_IE2_T3

“Diogo entra com um sorriso, consigo não traz nada apenas a boa disposição.”

(19) 9E_IE2_T4

“Vem um policia fardado, com uma arma e um cassete e diz:”

(20) 9E_IE2_T5

“Vem uma jovem a olhar pelo telemóvel, aos ouvidos traz uns auscultadores, estando a cair de sono passa pelo batel do inferno e tropeça”

Cada aluno apresentou a personagem e, na maioria dos textos, nomeou os símbolos cénicos de que esta se fazia acompanhar e que permitiam caracterizá-la, por imitação do modelo teatral vicentino que conhecem. É interessante ver os símbolos escolhidos como caricatura das profissões: a tradição associada ao professor, a fama do jogador de futebol, a escolha da jovem alienada da realidade quando olha o telemóvel, a ouvir música e a sentir-se ensonada. O exemplo 19 mostra, a título ilustrativo, o uso das fórmulas de introdução do discurso direto com que os alunos contactaram no estudo da peça de Gil Vicente: “... e diz”. No exemplo 20, podemos ver um uso cómico do *ethos* da personagem em articulação com a situação em que se insere, *i.e.*, a dispersão da atenção da jovem reflete-se na situação de tropeço: “passa pelo batel do inferno e tropeça”. O exemplo 18 representa a necessidade que alguns alunos sentiram de atribuir um nome próprio à sua personagem, caracterizando-a, assim, por semelhança com

alguém que pudessem conhecer e que lhes servisse de modelo. Diogo, aqui, é o nome dado pelo aluno ao comediante e percebemos que houve uma tentativa de aproximação da personagem à personagem vicentina do Parvo: “consigo nada traz nada apenas a sua boa disposição”. De facto, o ofício do comediante é uma atualização possível do Parvo, no mister da crítica despreocupada, feita com jeito inocente.

De seguida, os alunos fizeram que a sua personagem chegasse a alguma das barcas, a do Diabo ou do Anjo, de modo a encetar o diálogo pedido:

(21) 9E_IE2_T3

“Diogo – Truz, truz quem és tu?

Diabo – Sou eu.

[...]

Diogo – Ó tu que és tu! Leva-me para os fogos
do inferno para eu me lá divertir...”

(22) 9E_IE2_T5

“Valentina – Quem fala? Será você professor?

Diabo – Você? Mas pensas que estás a falar com quem, minha filha? Entrai, entrai que tenho mais que fazer no facebook.”

(23) 9E_IE2_T6

“Diabo – Entrai, minha amiga. Houlá!”

(24) 9E_IE2_T7

“Prof. – Houlá

Diabo – Houlá. Olha quem vem cá.
Entrai.”

(25) 9E_IE2_T8

“Houlá da barca!”

(26) 9E_IE2_T9

“Professor – Hou da barca!

Diabo – Querido professor, a quanto tempo o aguardava!”

(27) 9E_IE2_T11

“Banq - Houlá da barca, houlá!”

A maior parte dos alunos na apresentação da sua personagem ao Diabo utilizou a expressão “Houlá” ou “Hou da barca!” ou o imperativo “Entra!”, mostrando conhecimento do uso quase formular de algumas expressões vicentinas. Encontrámos, nos exemplos 22 e 26, falas do Diabo, sempre construídas com tom irónico. No exemplo 22, à associação irónica de Valentina (“Será você professor?”), estudante que parece confundir o Diabo com um professor, segue-se a resposta do Diabo que, como um professor, repudia o uso do tratamento pela forma “você”. Ao mesmo tempo que o Diabo parece exigir educação no trato, rapidamente desconstrói a sua faceta austera ao mencionar o tempo de consulta do facebook que está a perder, por vir receber o novo passageiro. O mesmo tom irónico encontra-se presente no exemplo 26, quando o Diabo diz ao professor que já o esperava (fala típica do Diabo do *Auto da Barca do Inferno*). O exemplo 21 prendeu o nosso interesse por ter origem, parece-nos, na adaptação de uma situação do *Auto da Barca*. Quando o Diabo pergunta ao Parvo quem é que ele é, ele diz que não é ninguém. Neste texto, é o comediante que pergunta ao Diabo quem ele é. Confrontado com esta pergunta, o Diabo responde “Sou eu”. Há aqui a reescrita de uma mesma situação, ainda que com os papéis invertidos, que nos parece fator a elogiar. Ademais, comprovámos, na aula de correção partilhada das produções com alunos, que a fala “Truz, truz quem és tu?” era uma tentativa de aproveitamento das “knock knock jokes” típicas da comédia de *stand-up* americana.

No que concerne aos argumentos utilizados – de defesa e de acusação –

encontrámos uma argumentação sempre sólida, bem desenvolvida:

(28) 9E_IE2_T5

“Diabo – Entrai na barca dos castigados tu que nada fizeste, entrai.

Valentina – Eu que nada fiz? Nas aulas empenhei-me, em casa também. Ajudei a professora nas aulas mandava papéis aos rapazes e distraíndo-os para não perturbar as suas aulas, os trabalhos de casa fiz com os meus amigos mais íntimos, as mesas não risquei e os colegas respeitei, o que mal fiz para vir parar aqui?

Diabo – Direi-te eu o que fizeste minha menina, os trabalhos copiados, as assinaturas falsificadas, as palavras falsas e as cabulas nos pulsos.”

(29) 9E_IE2_T7

“Quantos alunos tu prejudicavas
o dinheiro que aceitavas
para dares boas notas.”

(30) 9E_IE2_T10

“Professor – Eu vou muitas vezes à missa confessar-me.

Diabo – Não cures de mais linguagem.”

(31) 9E_IE2_T11

“Banq – Nom roubei, e eu quero ir para o paraíso
com o meu bolsão”

(32) 9E_IE2_T15

“Anjo – Mais outro iludido.

Só vai para o paraíso quem teve uma vida sem maldade

Achas que os teus atos te levam para o paraíso?

Est – No meu entender sim já doeí alimentos para o banco alimentar
lá da escola.

Anjo – Muito bem! E as vezes que copiaste

nos testes, que copiaste os tpcs
achas que te dão direito a ir
para o paraíso

Est – Esta capa preta universitária
e o meu chapéu preto
comprovam que acabei
a escola com sucesso
e que sou um aluno exemplar

Anjo – ... E aquela vez que
subornaste o professor
de Físico-Química
para conseguires passar
de ano

Est – Já nem me lembrava disso

Anjo – E lembraste de quando
Arrombastes os cacifos
lá da escola

Est – Era para uma boa causa
precisava de uns trocos
para almoçar

Anjo – E quando roubaste
as pizzas da cantina
da escola

Est – Já percebi a minha sentença

Nos argumentos das personagens dos exemplos, é-nos possível identificar os defeitos, de senso comum, de que cada profissão pode ser acusada: desonestidade e falta de interesse por parte dos alunos e dos professores (exemplos 27, 28, 29 e 31) e corrupção do banqueiro (exemplo 30). Quanto aos primeiros, as acusações, ora do Anjo ora do Diabo, estão bem conseguidas e apresentam argumentos válidos pois condenam a

falta de moralidade dos intervenientes. No que diz respeito ao banqueiro, é interessante notar o trabalho de construção da personagem à semelhança da do Onzeneiro do *Auto da Barca*: o uso do bolsão como elemento distintivo da personagem é disso prova. O apropriação da expressão “Não cures de mais linguagem” será comentado adiante.

Com efeito, os alunos usaram o texto do *Auto da Barca* como objeto de imitação no que diz respeito ao uso de expressões próprias da peça vicentina:

(33) 9E_IE2_T1

“Prof.: - Ò da barca!

Diabo: - Já chegou, professor? Entrai na minha barca!

Prof.: E que barca é essa?

Diabo: - A barca que tem fogo infernal!”

(34) 9E_IE2_T7

“Não cures de mais linguagem.”

(35) 9E_IE2_T9

“Dia – Nom cures de mais linguagem, entra mas é nesta barca este é o teu destino!”

(36) 9E_IE2_T11

“Banq – Esta barca onde vai ora?

Diabo – Esta barca vai pera o lago dos danados.”

(37) 9E_IE2_T14

“Prof: Mas para onde vai esta barca?

Dia: Para onde todos os outros professores vão.

Para o Inferno, para o paraíso do fogo
como queiras chamar.”

É evidente a apropriação de expressões do texto vicentino, nomeadamente nos

exemplos 34 e 35. Interessante também é notar o uso do “Nom” arcaizante por “Não”, tal como surge na peça. Do trabalho de identificação e compreensão do valor da perífrase e eufemismo, notámos com satisfação que quase todos os alunos foram capazes de criar e/ou adaptar vocabulário e expressões do texto original: “fogo infernal” (exemplo 33) e “lago dos danados” (exemplo 36) e, uma expressão criada de raiz pelo aluno do exemplo 37, “paraíso do fogo”.

Já no que respeita a descrição das movimentações cénicas era também variada e com pormenores que contribuíam para a riqueza dos textos:

(38) 9E_IE2_T15

“Dirige-se para a barca do anjo pesquisando no google o que dizer.

Valentina – Querido Anjo!!!!

Anjo – Aqui não tens lugar, vai estudar e ganha honestidade.”

[...]

E assim Valentina embarca na barca do diabo, pagando e corrigindo todos os seus pecados.”

Tal como comentáramos aquando do exemplo 20, este texto sobre uma estudante criticava, indiretamente, o (ab)uso e dependência das tecnologias. O cómico de situação criado prende-se com a necessidade de procura, no Google, de palavras para se apresentar ao Anjo. Efetivamente, esta situação mimetiza a atual falta de vocabulário que os alunos sentem para se conseguirem expressar, procurando lugares-comuns ou plagiando textos alheios.

Valorizámos ainda a intervenção direta de outras personagens do *Auto da Barca* conhecidas, à data, pelos alunos. Quanto a intervenções indiretas, já tinha surgido a semelhança entre as personagens Comediante/Parvo e Banqueiro/Onzeneiro.

(39) 9E_IE2_T6

“Prof – Vamos Parvo, já tens companhia.”

(40) 9E_IE2_T9

“Ao entrar na barca vê o Frade e diz:

Prof – Senhor Frade como está cá?

Frade – Vimos todos cá parar.”

(41) 9E_IE2_T12

“Entra na barca e diz:

Beata – Caro fidalgo, caro frade

porque entrareis nesta barca

Fidalgo – Pois levei uma vida como

quis como tu e viemos cá

parar que coínsidência.

Frade – Ainda não sei

porque vim cá parar

era do clero, esgrimava

e tinha uma mulher

não sei o que errei.”

Pela utilização das personagens mencionadas, concluímos haver uma compreensão da obra em estudo nas aulas. A resposta irónica, em jeito de moralidade, do Frade, no exemplo 40, e a conversa da Beata, no exemplo 21, com o Fidalgo e o Frade revelam alguma segurança dos alunos face à matéria para a conseguirem readaptar e integrar nas suas produções, promovendo a polifonia entre os textos – *i.e.* as personagens-tipo do *Auto* vicentino dialogam com as personagens dos alunos.

É-nos possível intuir que os alunos puderam gostar da atividade por conhecerem bem o modelo que lhe servia de base (sendo evidente que nem todas as composições tinham a mesma qualidade e substância) e que lhes dava motivação. Como referido, acreditamos que o uso do humor, mecanismo que aligeira os juízos críticos a tecer, facilitou também um maior à vontade na escrita. Tivemos oportunidade de utilizar uma

aula para conversarmos com os alunos sobre os seus textos, partilhando-os com a turma que, coletivamente, apontou falhas e qualidades (formais e de conteúdo). Correções de acentuação, pontuação, ortografia e sintaxe foram alguns dos cuidados formais em que nos detivemos, nesse momento. Esta aula de correção pautou-se ainda pelo enriquecimento trazido por este momento de partilha e pela boa disposição dos alunos que se mostraram contentes pelo reconhecimento e comentário do seu trabalho.

A sequência didática orientada para a lecionação da temática amorosa de Carlos e Maria Eduarda, em *Os Maias*, permitiu a realização de nova etopeia. Apesar do bom desempenho dos alunos, acreditamos, à distância, que, mais tempo houvesse, a instrução de escrita dada poderia ter sido, de alguma forma, diferente, ou no modelo de *progymnasmata* que lhe serviu de base ou, dentro deste modelo, na instrução pedida (por exemplo, não centrar de novo o discurso no ponto de vista de uma personagem feminina).

A instrução de escrita que abaixo comentaremos definia-se pela narração do ponto de vista de Maria Eduarda, ao notar a presença de Carlos numa das vezes em que ele a procurou ver, no Aterro:

(42) 11F_IE3_T2

“Durante um minuto olharam-se sem um piscar de olhos ou um desvio de olhares. Parecia que, se houvesse qualquer distração, aquela sensação de princesa num conto de fadas iria terminar e infelizmente terminou. Tinha-se atravessado na rua uma charrete, que não demorou muito tempo a passar mas foi suficiente para acabar com a magia, com o amor presente naquele olhar infinito, com a princesa num conto de fadas.”

(43) 11F_IE3_T3

“No entanto, entre tanta miragem, um olhar pousado sobre o seu rosto acabou por lhe apelar a atenção, o de Carlos, este jovem que se sabia portador de uma carreira prometedora, mas também de uma beleza peculiar, um rosto esguio, olhos negros

como a noite, pele pálida e uma pequena barba fina em tons acastanhados acompanhada de um bigode arqueado aos cantos da boca. Era, aos olhos de Maria, um belo cavaleiro da Renascença.”

(44) 11F_IE3_T4

“Carlos, como era de esperar, ficou completamente entusiasmado, não só por ter encontrado aquela mulher formosa, alta e com pele pálida mas também por esta mesma mulher cruzar o seu olhar com o dele instalando o clima de romance. Mas Maria Eduarda, nessa troca de olhares, sentiu algo que nunca tinha sentido antes por um homem... um frio no estômago. Aos seus olhos Carlos era um verdadeiro cavaleiro (...)”

(45) 11F_IE3_T5

“Tanto Carlos como Maria estavam com um olhar tenro e apaixonado e Carlos a voltar a ter os mesmos sentimentos de antes. Já Maria Eduarda ao estabelecer o seu olhar em Carlos também se apaixona, sem conseguir tirá-lo da sua cabeça, só pensava nele.”

(46) 11F_IE3_T6

“Hoje, pelo agrado da visita anterior e por força involuntária decidi regressar ao Aterro. E aí foi (mal eu sabia) o momento da minha desgraça, pois com a rotação de um olhar deparei-me com um cavaleiro charmoso e muito sedutor. Os nossos olhares entrelaçam-se. Sentia-o a olhar como nunca ninguém me tinha olhado. Parecia que dele transbordava um alívio imenso por aquele momento estar a acontecer, como se já se tivesse cruzado comigo em um outro canto do mundo. [...] Esta familiaridade florescente entre os olhares de Maria e Carlos seria então o começo de um dos maiores e mais belos amores alguma vez conhecidos, ou talvez nem tanto assim.”

A descrição da troca de olhares entre Carlos e Maria Eduarda explicitada nos exemplos acima transcritos descrevem alguns pontos relevantes. Como vemos nos

exemplos 44 e 45, alguns alunos não construíram o seu texto apenas alicerçado no ponto de vista de Maria Eduarda. Em vez disso, articularam uma posição de narrador heterodiegético através do relato das sensações que tanto Carlos como Maria Eduarda sentiram. Realçamos a qualidade da descrição, presente no exemplo 43, que Maria Eduarda faz de Carlos, usando o registo vocabular da obra queirosiana. Saliente-se o pormenor da expressão “um belo cavaleiro da Renascença”. Esta descrição foi possivelmente motivada pela análise em aula da descrição que Carlos faz de Maria Eduarda: usa repetidamente, quase como um epíteto, a expressão “deusa pisando a Terra”. O exemplo 46 continua o tópico da descrição de um cavalheiro e presenciamos algumas expressões que denotam a força do Destino e a tragicidade que assolaria aquela paixão, como estudado em aula. São disso referência o aparte, entre parêntesis, “mal eu sabia” e “ou talvez nem tanto assim” e as expressões “força involuntária”, “momento da minha desgraça” e “como se já se tivesse cruzado comigo em um outro canto do mundo”.

No que concerne à força avassaladora da atração, vemos que foi comentada pelos alunos que discutiram as emoções de Maria Eduarda, mulher casada, depois de ter avistado Carlos:

(47) 11F_IE3_T1

“Maria apressou-se a sair dali e foi para casa. À medida que se afastava o coração dela batia mais depressa, nunca tinha experienciado sentimentos assim. As mãos suavam tanto que teve de retirar as luvas, a barriga tinha sido apoderada por um sentimento de irrequietação e os olhos encheram-se de lágrimas pois esta fora invadida por sentimentos avassaladores.”

(48) 11F_IE3_T3

“Maria Eduarda não encontrava, nem nos seus pensamentos mais cinzelados, uma explicação para o meândrico crescente entusiasmo dentro de si.”

(49) 11F_IE3_T6

“Uma senhora não devia sentir tal arrepio.[...] Ai esta fatal atração! Será ela a minha perdição?! Sinto que tem de ser feito segredo, o quão ridículo é sentir paixão por uma aparência!! Por uma silhueta da qual nem o nome é revelado. [...] Eu sou uma senhora não me deveria apaixonar por um Don Juan e tão facilmente! Eu sou uma apologista da República, defensora da liberdade, no entanto pergunta-me se serei eu livre para viver este amor, esta ilusão...”

Notámos o aproveitamento dos eixos temáticos abordados em aula: a força inabalável dos “sentimentos avassaladores”, a “fatal atração”, o carácter inexplicável dos eventos (“não encontrava [...] uma explicação para o meândrico crescente entusiasmo dentro de si”), os indícios de tragédia, a descrição de Carlos como Don Juan. No exemplo 49 é ainda de realçar o uso expressivo dos sinais de pontuação (reticências e pontos de exclamação) e o jogo entre liberdade/prisão do amor em comparação com o contexto político.

Nesta sequência didática, foi também criada uma instrução de escrita a utilizar na prova de avaliação, posto que havíamos lecionado a matéria sobre a qual os alunos seriam questionados. Assim, produzimos um exercício de escrita a partir de uma citação de Jacinto do Prado Coelho e concluímos, da leitura feita, que os alunos, globalmente, perceberam a aplicação da teoria determinista de Taine à análise da personagem de Carlos. Foi nossa opção, como dissemos, não nos determos nestas instruções visto que, para fins de avaliação, a mesma teve de seguir critérios específicos.

A segunda instrução de escrita elaborada na turma do nono ano pôde ser concretizada em sala de aula. A partir do estudo do episódio de Inês de Castro em *Os Lusíadas*, os alunos deveriam construir um poema, com recurso a versos soltos que lhes tinham sido atribuídos. O exercício foi feito em aula, estando a turma dividida em cinco grupos. Este fator tornou mais evidente o pensamento dos alunos que subjaz ao momento de ‘produção’ (no caso, combinatória de versos):

(50) 9E_IE4_T1

Inês é morta, matou-a Amor
consentiram na morte da inocente inês
morta tão cedo por viver demais.
Inês! Inês! Rainha sem sossego

Triunfa até da própria sepultura
amor que torna os homens imortais.

De imediato, o verso escolhido por este grupo para encabeçar o seu poema merece destaque. Os alunos escolheram este verso porque acreditavam que ficava bem a simetria criada pela maiúscula inicial da primeira e última palavras: Inês/ Amor. Com os versos que lhes saíram, decidiram construir o poema em volta da culpa outorgada ao Amor pela morte da princesa Inês, que surge, assim, como vítima, “Rainha sem sossego”. O dístico final foi assim agrupado porque os alunos acharam que se assemelhava aos versos do canto III de *Os Lusíadas*: “O caso triste e dino da memória,/ Que do sepulcro os homens desenterra”. O grupo procurou retomar a palavra-mote desta sequência didática – a memória “que torna os homens imortais”. O Amor foi o culpado pela morte de Inês e pela vida da sua fama eterna.

(51) 9E_IE4_T2

“Como a choravam
a vítima de Amor lavada em sangue
alegria tão forte que causava dor

A paixão lhe afigura aos olhos d’alma
Ou gratas ilusões, ou negros sonhos

Murcham-se as flores”

O grupo dois, olhando os versos que tinha, decidiu que o tema dado ao seu poema seria a dor causada pela morte de Inês: “Como a choravam/a vítima de Amor lavada em sangue” e “Murcham-se as flores”. Em relação ao verso “alegria tão forte que causava dor”, o grupo discutiu se deveria ficar na posição de terceiro verso ou se deveria ficar na segunda estrofe, como continuação de “A paixão lhe afigura aos olhos d’alma”. Os que defendiam a primeira opção procuravam a posição do terceiro verso por “dor” rimar internamente com “Amor”; os que defendiam a segunda alternativa acreditavam que a unidade de sentido criada iria ao encontro do tema abordado em aula – a paixão e a dor são inseparáveis, e trazem “ou gratas ilusões, ou negros sonhos”. O fim do poema consistiu num monóstico, propositadamente, para ter impacto no leitor ou, nas palavras de um aluno do grupo, “para servir como a cortina de um palco, no fim de uma peça”.

(52) 9E_IE4_T3

“Dos olhos corre a água do Mondego

Que Inês morreu

Há cotovias já no teu silêncio

Inês morreu e nem se defendeu

tão cru e sem piedade

Morrei, Amores.”

Na mesma linha de pensamento que moldou o texto apresentado no exemplo 51, este poema centra-se também nas reações à morte de Inês. Os alunos começaram o poema estrategicamente com “a água do Mondego”, por se lembraram que Coimbra seria o primeiro espaço a chorar a morte de Inês. Um aluno lembrou, neste momento da composição, que também se falava no Mondego quando Inês ensinava o nome de Pedro aos montes e às ervinhas, pelo que o Mondego estaria, pensava o grupo, a agradecer a Inês, mostrando que também conhecia o nome dela. Houve algumas hesitações em relação à posição do verso “tão cru e sem piedade”. Um aluno preferia que o verso

estivesse a seguir a “Há cotovias já no teu silêncio”, porque “cru”, aí, permitia criar concordância com o substantivo “silêncio”, criando uma imagem mais criativa. O poema desenvolveu-se em torno da inocência de Inês (de que a cotovia era símbolo) e da manifestação da Natureza que chorou a sua morte: “Morrei, Amores”.

(53) 9E_IE4_T4

“Longe do caro Esposo Inês formosa
onde já tudo se apaga
nos tristes sons, que a mágoa desafina

Ouvem-se ainda na fonte dos Amores
Paixão que, se a sentir, não lhe resiste
e tu morrendo com os olhos baços”

O grupo quatro trabalhou o momento da morte de Inês que, “longe do caro Esposo”, estava “morrendo com os olhos baços”. De resto, acharam que o que faria o poema deles diferente seria a personificação da Natureza, através da referência aos “tristes sons” que se repercutiam na Natureza e que anunciavam, por um lado, a morte de Inês (“que a mágoa desafina”) e, por outro lado, a paixão dos amantes de que a fonte dos Amores era memória.

(54) 9E_IE4_T5

“Inês! Inês! Inês de Portugal,
aquela que de amor morria cada dia
da miseranda Inês o caso triste

Só a morte trouxe
porque a perdeu
Amor imenso que também é cego.”

Os alunos deste grupo procuraram que o poema enfatizasse a figura de Inês como uma personagem corajosa que “de amor morria cada dia”. Os três últimos versos ligam-se ao último verso da estrofe anterior: a história da morte da heroína ficou conhecido como “caso triste” porque a morte a tomou. Houve alguma hesitação em relação ao verso “Amor imenso que também é cego” e à sua posição no fecho do poema ou no início da última estrofe. Todos os membros do grupo achavam que o fecho do poema ficava bem com este verso porque remetia para o “engano d’alma ledo e cego” de que se falara em aula.

Novamente, acreditamos que este exercício foi muito bem sucedido entre os alunos, que reagiram positivamente ao contacto mais próximo com versos de outros autores. Achamos que algumas das produções resultaram muitíssimo bem e que revelam criatividade e brio na realização da tarefa proposta.

De seguida, apresentamos as últimas instruções de escritas produzidas na disciplina de Português que integraram a sequência didática que fechava o estudo sobre Antero de Quental e, simultaneamente, o nosso estágio pedagógico. Por este motivo, decidimos preparar, em alternativa, duas opções de escrita: uma etopeia, como fizéramos no 9.º E, que era produzida a partir do conhecimento sobre a poética anterior, e uma cria, encabeçada por uma frase dita pelo filósofo Gilles Deleuze (“Uma aula é uma emoção. É tanto emoção quanto inteligência.”), num vídeo apresentado no início da aula.

Comentaremos, em primeiro lugar, poemas produzidos por quatro alunos a partir de versos soltos da poesia de Antero:

(55) 11F_IE5_T1

“Só me falta saber se Deus existe!
Assim a Morte diz. Verbo velado
E, perdido num sonho imenso, escuto
Através do silêncio frio e obscuro

Quando olho e vejo, à luz cruel do dia
Sonho que sou um cavaleiro andante
Embebido num sonho doloroso
E donde saem gritos e lamentos

Para além do Universo luminoso
Um espírito habita a imensidade
Pó e cinzas, onde houve flor e encantos!

No meu sonho desfilam as visões
Deixá-la ir, a que, a quem roubaram
Como o último suspiro do Universo”

O poema apresentado reflete a temática do sonho e da ilusão. O início do poema é marcante, pois revela o ceticismo típico do sujeito poético anterior. Por norma, a incerteza sobre a existência de Deus partia do sujeito poético e aqui assistimos à transferência dessa incerteza para a personagem Morte. O tópico do sonho é principalmente explorado na segunda estrofe: “Sonho que sou um cavaleiro andante/Embebido num sonho doloroso/E donde saem gritos e lamentos”. Na transmissão da desilusão do sujeito poético, é interessante notar como há a exploração de dois sonhos: o sonho do ideal (ser um cavaleiro andante) e um sonho dentro do sonho, o da angústia da realidade, na esteira do eixo ilusão/desilusão – “Pó e cinzas, onde houve flor e encantos!”, “Deixá-la ir”.

(56) 11F_IE5_T2

“Dor, pecado, ilusão, lutas horríveis
Em mim, os sofrimentos que não saram
Tu que não crês, nem amas, nem esperas
Nada! O fundo de um poço, húmido e morno

Estava a Morte ali, em pé, diante
Olha a teus pés o mundo e desespera
Quem sois, visões misérrimas e atrozes?
Espectros do meu próprio pensamento.

Pelo caminho estreito entrei sem susto
Fui rocha, em tempo, e fui no mundo antigo
Sonho de olhos abertos, caminhando.

Junto do mar sentei-me tristemente
Dorme a noite encostada nas colinas
Na esfera do invisível, do intangível.”

O segundo poema reflete, um pouco como o primeiro, sobre desilusão e tristeza, sobre “os sofrimentos que não saram”. Há semelhanças entre este poema e os dois poemas analisados em aula, sobretudo “Na Mão de Deus”, porque este refere a desistência do ser humano que já não se pode desiludir mais e que encontrará na Morte refúgio para a realidade que não o satisfaz, “Olha a teus pés o mundo e desespera/ Quem sois, visões misérrimas e atrozes?/ Espectros do meu próprio pensamento.”. As duas últimas estrofes referem a preparação do sujeito para o conforto que a Morte lhe pode trazer: “Pelo caminho estreito entrei sem susto”. É bonita a combinação dos versos “Fui rocha, em tempo, e fui no mundo antigo/ Sonho de olhos abertos, caminhando”: “sonho”, no original, é um verbo e, nesta composição, foi adaptado a substantivo, ganhando um novo enquadramento no contexto. O mar, a noite e as colinas, nos dois últimos versos, acabam por remeter para a dicotomia natureza/humanidade.

(57) 11F_IE5_T3

“Fantasmas que surgiam do horizonte
Entre esses vultos mudos , mas amigos

Caíam lentamente sobre o mundo!
Assim a vida passa vagarosa

Que místicos desejos me enlouquecem?
Nenhum de vós ao certo me conhece
De que me vale a mim ser puro e justo
Já me descansa em paz o coração.

Que nome te darei, austera imagem
Morte, irmã coeterna da minha alma!
Interrogo o Infinito e às vezes choro

Que é o mundo ante mim? fumo ondeando
Viver não foi em vão, se é isto a vida
De quantos sobre os livros desfalecem.”

A indagação permanente do sujeito poético é o cerne deste poema. Parece haver uma distinção entre os fantasmas, “vultos mudos, mas amigos”, e o “vós”, em relação ao qual o sujeito diz: “Nenhum de vós ao certo me conhece”. Encontramos uma identificação com a Morte, “irmã coeterna da minha alma” e o Infinito, mundos onde o sujeito se revê mais do que “[n]o mundo ante de mim”. Esta constante vontade de conhecer culmina na reflexão metapoética final, presente nos dois últimos versos: aqueles que “sobre os livros desfalecem” não se podem contentar com a realidade, almejando sempre mais e fazendo que a vida seja útil.

(58) 11F_IE5_T4

“Desci a passo e passo a escada estreita
Nas regiões do vago esquecimento
Num sonho todo feito de incerteza
Senti um monstro em mim nessa hora.

Muito longe daqui, nem eu sei quando
Conheci a Beleza que não morre
Entre as formas da noite com quem falo
A dúvida soprou sobre o Universo

Na comunhão ideal do eterno Bem
Não choreis, ventos, árvores e mares
Só quem teme o Não-Ser é que se assusta

As memórias melhores de outra idade
Por céu, por mar e terras procuramos
Que são o meu princípio, meio e fim...”

Um pormenor interessante sobre este poema é o facto de o aluno o ter intitulado “Um poema para Antero”. cremos que a essência da poética do ciclo final anterior está muito bem captada neste poema. O poema começa com a simbologia da escada, ponte entre o mundo do Real e o do Ideal. O verso “Muito longe daqui, nem eu sei quando” foi aqui bem aproveitado, revelando a cisão entre realidade e irreabilidade. Este lugar longe daqui, este outro tempo (“nem eu sei quando”), é o espaço-tempo onde o sujeito (re)conhece os seus ideais (“Conheci a Beleza que não morre/Entre as formas da noite com quem falo”), sem medos (“Não choreis, ventos, árvores e mares/ Só quem teme o Não-Ser é que se assusta”). Esta viagem pela escada estreita corresponde à busca da nossa própria identidade, pois só a alcançaremos se conhecermos aquilo que nos é superior: “As memórias melhores de outra idade/ Por céu, por mar e terras procuramos/ Que são o meu princípio, meio e fim...”.

Tal como havíamos notado, no nono ano, o sucesso deste exercício de etopeia aplicado à poesia, observámos adesão com igual entusiasmo na turma do décimo primeiro. Apesar de apenas quatro em catorze alunos escolherem fazer o poema,

consideramos que esta tarefa de escrita, por impor a formalidade de distribuição dos versos própria do soneto, era mais difícil do que procurar meramente combinar versos de forma mais ou menos aleatória. Sabemos também que os alunos que escolheram esta opção de escrita eram, sobretudo nas aulas de poesia sobre Antero, os mais participativos e os que apresentavam mais sugestões de leitura dos poemas apresentados, pelo que não estranhámos o número desproporcional de texto entre as duas opções propostas.

Por fim, analisamos os exemplos da reflexão produzida pelos alunos que escolheram a elaboração da cría sobre a importância da gestão das emoções em sala de aula:

(59) 11F_IE6_T1

“Nas aulas, os alunos captam o que lhes dá gosto de ouvir, de falar. Se o tema abordado for um tema que agrade ao aluno, este vai ter vontade em participar, falar sobre e ouvir porque gosta do que ouve como se de uma música se tratasse. Caso seja um tema chato, que não agrade o aluno, ele ‘desliga’ da aula automaticamente (...)”

(60) 11F_IE6_T2

“(...) tem de existir emoção, pois é a razão de existir vontade e interesse, se não existir emoção, a aula está ‘vazia’, não tem alunos, e assim, deixa de ser aula.”

Os alunos percecionaram a aula como efetivo espaço de emoção que é condição para existência de vontade e de interesse, como vemos no exemplo 60. A partir da emoção será possível despertar a atenção dos alunos que, desta feita, passam a mostrar-se predispostos a ouvir-nos, mesmo que, no imediato, os conteúdos não pareçam ser do seu interesse. O exemplo 59 utiliza, para emoção, a metáfora da música, *i.e.*, gostar de algo é, no que às sensações diz respeito, gostar do som que esse ‘algo’ produz. A emoção define, efetivamente, a existência ou o vazio da aula, como realça o aluno que produziu o terceiro texto.

Nos seus textos, os alunos expuseram as obras do programas de Português que preferiam ou de que gostavam menos e justificaram a forma como isso condicionava (e era condicionado por) o fator emotivo. concluindo que a emoção não reside no objeto de estudo mas na combinatória do estado de espírito do professor e dos alunos:

(61) 11F_IE6_T3

“Ainda assim, a emoção não reside apenas nos estudantes. A maneira como os temas são abordados pelo professor têm um enorme peso na receção da mensagem por parte do aluno [...] se com sorte o professor, for apaixonado pela obra e transparecer as emoções presentes no que está a ser estudado, é meio caminho andado para conquistar um aluno.”

(62) 11F_IE6_T4

“(...) sempre fui encantada por professores que sabem levar a aula num ritmo das ondas do mar, para que não se torne monótona e são esses altos e baixos das ondas que envolvem todos os tipos de personagens reais presentes nessa verdadeira viagem ao mundo da Literatura Portuguesa.”

Diferentemente do exemplo 59, a arte de ensinar, vista como modo de causar comoção, é equiparada, no exemplo 62, ao “ritmo das ondas do mar”. Desta metáfora se conclui que alunos e professores parecem exigir da aula as mesmas recompensas – emoção e liberdade na partilha.

Com esta breve análise das composições dos alunos de Português, aliada à descrição de algumas atitudes dos alunos durante o processo de escrita, que pudemos presenciar, conseguimos afirmar que foram produzidos textos de qualidade significativa (no que à avaliação de conteúdo diz respeito); houve um aumento da participação e interesse demonstrado, ao longo do ano, nas duas turmas; os alunos revelaram capacidade de reescrever e moldar com base em textos literários, obedecendo à instrução dada, por compreenderem os textos, no momento prévio ao do processo de

escrita, e por disporem de modelos de imitação que lhes ofereciam, entre outras coisas, mecanismos linguísticos que podiam reter e as produções adquiriram um cunho bastante pessoal que nos permitiu trabalhar melhor com as turmas.

No âmbito da disciplina de Latim A, os principais desafios que enfrentámos foram as dificuldades de exploração cuidada do texto latino (por nos obrigar ao exercício de tradução que, por razões óbvias, é tão essencial quanto moroso). Explorámos os textos através da análise do eixo cultural/temático que perfazia a sequência didática, ademais limitado pela dificuldades linguísticas das alunas. De toda a forma, tentámos tirar proveito do conteúdo lecionado na sequência didática de forma a propormos às alunas exercícios de escrita que lhes fossem úteis, a longo prazo, para organizarem algumas temáticas que poderiam sair na pergunta de resposta extensa do exame nacional de Latim A.

Ambas as instruções de escrita solicitadas consistiram no modelo de cria. Apresentávamos uma citação que as alunas tinham de comentar, atualizando o conceito lá firmado.

A primeira instrução de escrita foi elaborada no contexto da sequência didática relativa à unidade sobre o ensino. Perante uma citação de Quintiliano acerca dos benefícios da leitura e da aprendizagem não apenas em meio escolar mas ao longo da vida, as alunas consideraram que:

(63) 11D_IE1_T1

“(...) é ao longo da vida que descobrimos o mundo maravilhoso da leitura e não quando estamos a ser pressionados para o fazer pois deixamos de ter o interesse suposto.”

(64) 11D_IE1_T3

“O gosto pela leitura acaba por nos preencher com o tempo, pois acabámos por ler e procurar ler algo a nosso gosto [...] acabamos por procurar na leitura uma certa fuga para a nossa realidade.”

(65) 11D_IE1_T4

“A leitura é uma das melhores estratégias para aprimorar a habilidade comunicativa considerando que ler é uma forma de estarmos em contato com a norma da língua, praticando a gramática correta e enriquecendo o vocabulário. Ao longo da história da humanidade, o hábito de ler representa um sinal distintivo, de dignidade e de saber.”

O primeiro fator apontado sobre a vontade individual necessária à leitura, e o mais comum, é notado pela aluna que redigiu o texto apresentado no exemplo 63: a pressão escolar para a leitura de obra *x* reduz o interesse dos alunos na leitura porque, por imposição, parece passar a mensagem de que aquilo que têm de ler não lhes interessará, à partida, e por isso é obrigatório. Nos três textos apresentados, estamos perante a opinião de que a leitura é essencial, criando o tal “mundo maravilhoso” que, muitas vezes, serve de refúgio, “uma certa fuga para a nossa realidade”. Efetivamente, a questão de ‘fuga’ associada ao ato de ler assevera-se como um ponto crucial para o ensino da leitura e da educação literária.

Independentemente da necessidade de ver a leitura como um ato solitário, acreditamos que a escola tem um papel fundamental na exploração dos textos literários, não apenas para ensinar os conteúdos a responder nas provas mas para os ensinar confrontando e conversando com os alunos, mostrando interesse nas suas opiniões:

(66) 11D_IE1_T2

“a educação e experiência de vida, conjugadas, refletem num cidadão instruído e ativo nas matérias do seu país”

(67) 11D_IE1_T4

“A forma como o leitor entra em contato com a escrita não importa, o importante é que ele faça disso um hábito e que haja variedades dos tipos de leituras executadas.”

A importância da leitura foi notada por todas as alunas que reconheceram que esta, com o tempo, se torna um hábito e que, assim, permite formar um “cidadão instruído e ativo”. No fundo, a leitura promove simultaneamente conhecimento e boas práticas.

Por último, apresentamos a instrução de escrita realizada no âmbito da unidade temática sobre *otium* e *negotium*. Com base numa citação de Padre António Vieira, as alunas deveriam comentar a analogia feita entre abelha/mel e aranha/veneno, demonstrando de que maneira é possível identificar nessas interações os dois conceitos estudados:

(68) 11D_IE2_T1

“Em relação à citação apresentada, associo a abelha e a sua produção de mel ao *otium cum dignitate*, pois é feito um trabalho útil e proveitoso e associo a aranha e a sua produção de veneno ao *otium sine dignitate*, pois é feito um trabalho inútil e escusado.”

(69) 11D_IE2_T2

“Nesta citação de *Sermão de Santo António aos peixes* de Padre António Vieira, podemos encontrar a presença do *negotium* na flor, pois representa o trabalho e o esforço; a abelha pode ser considerada como o *otium cum dignitate*, visto que ela descansa mas com dignidade pois leva o mel da flor branca, aproveitando o seu tempo livre de forma benéfica. Por sua vez, a aranha simboliza o *otium sine dignitate*, uma vez que conduz o veneno para a flor, corrompendo o mel e a flor.”

(70) 11D_IE2_T3

“Nesta citação de Padre António Vieira, creio que o mesmo dá-nos a entender que existe 2 tipos de pessoas no mundo: aquelas que tiram um bom proveito daquilo que fazem e aquelas que tornam as coisas que fazem em algo ‘mau’ e pouco útil. No caso

da Abelha, ela trabalha, absorve o néctar que é necessário para produzir mel, ou seja, *otium cum dignitate*; no caso da aranha, o animal usa a mesma flor que a abelha usa mas com outro proveito, para produzir o seu veneno, *otium sine dignitate*, já que o seu tempo não é usado para algo com utilidade.”

A associação do trabalho da abelha ao *otium cum dignitate* e da aranha ao *otium sine dignitate* foi corretamente identificada pelas alunas. Nos exemplos 68 e 70, a questão do proveito é a explorada. Uma mesma atividade pode originar resultados diferentes (positivas ou negativas). Agradou-nos perceber que, além das pares abelha/mel e aranha/veneno, as alunas puderam identificar a flor como um elemento comum às duas espécies. A aluna que redigiu o texto presente no exemplo 69 foi mais longe atribuindo à flor o conceito de *negotium*.

No fim dos seus textos, as alunas fizeram a analogia do excerto com a atualidade:

(71) 11D_IE2_T2

“Isso pode-se retratar na atualidade, onde o negócio é a nossa ocupação e ofício, o qual implica esforço, labor e trabalho, como por exemplo, envergar numa carreira política ou de ensino. O *otium* por oposição, significa o afastamento dessa atividade. Significa o lazer e descanso. Podemos encontrar essa prática no descanso depois de um dia de trabalho. No texto, a aranha retrata esse descanso que não é feito com dignidade, uma vez que ela leva o seu veneno para a flor, que representa o trabalho e esforço.

Mas dentro do *otium*, podemos encontrar um descanso feito com dignidade, onde a pessoa aproveita o seu tempo livre e de lazer, como por exemplo, estudar em casa depois de um dia de escola ou ir a um café trabalhar. Dessa forma, aproveita o seu tempo livre de forma digna.”

(72) 11D_IE2_T3

“Estes dois casos estão presentes na sociedade quotidiana, pois, segundo os conceitos

de *otium cum dignitate* ou *otium sin dignitate*, há pessoas que utilizam o seu tempo livre para praticar leitura, a escrita e etc, sendo isso digno e útil, havendo também pessoas que utilizam o seu tempo livre em algo desnecessário como ver televisão, dormir, ir ao shopping e etc.”

O *otium cum dignitate* foi associado às atividades de leitura e de escrita e o *otium sine dignitate* a ver televisão, passear ou dormir. Reparámos que as alunas consideravam que a presença ou ausência de *dignitate* estava interligada com a atividade da mente.

Finalizadas as observações baseadas nas produções de escrita das nossas alunas do 11.º D, concluímos que este projeto, na disciplina de Latim A, poderia ser mais benéfico se tivéssemos à disposição a lecionação de todas as aulas da turma, podendo gerir melhor a inserção de exercícios de produção escrita em aula, para que deles se tirasse partido no estudo dos aspetos culturais. Ainda assim, consideramos que as aulas de preparação para o exame nacional, em que nos foi possível intervir, se tornaram úteis no comentário das composições apresentadas e na sua utilização enquanto sumário de duas das temáticas do programa de 11.º ano.

Considerações finais

nullo magis studia quam spe gaudent.

Quintiliano

*Será sempre sem dúvida a leitura o que
através da linha do tempo ressuscita o aedo*

Fiama H. P. Brandão

O projeto de investigação que descrevemos faz um apelo ao estreitamento do vínculo entre o estudo dos textos e a reflexão sobre esses mesmos com recurso à escrita. Estamos convictos de que, a longo prazo, a realização insistente deste tipo de exercícios, além de prover o aluno com ferramentas indispensáveis para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pode originar um aumento da estima pela disciplina de Português. Os alunos precisam de tomar consciência da utilidade dos textos literários. Isso passa, muitas vezes, por esse tópico nada utilitariamente pragmático como é o da preservação de memórias e de valores ético-morais.

Todos os alunos têm propensão para se exprimirem, para falarem por si mesmos, para falarem dos grandes textos. Por isto, as nossas salas de aula não podem continuar a ser espaço frios, avessos à comunicação. Esperamos, acima de tudo, que este relatório tenha conseguido traduzir o trabalho entusiasmado desenvolvido ao longo deste estágio pedagógico, mesmo que, por vezes, tenha adquirido um tom mais pessoal. Como refere Soares (1997: 122), “Todos nós misturamos, na tinta de escrever, a tinta do nosso afecto”. Desejamos também que se perceba a eficácia de refletir sobre projetos que podem transformar as salas de aula em espaços de calor onde todos se sentem compreendidos e acolhidos no afeto. Não há conhecimento sem reconhecimento e,

acreditamos, esse poderá bem ser o maior desafio da prática docente.

Se o estudante sente que somos um pouco loucos, que estamos possuídos por aquilo que ensinamos, é já um primeiro passo. Não vai estar de acordo, talvez se ria, mas ouvirá. É nesse momento milagroso que o diálogo começa a estabelecer-se com uma paixão. Convém nunca tentarmos justificar-nos. (Steiner: 2004: 71)

Terminada esta primeira experiência enquanto professora-investigadora, continuamos a acreditar ser muito importante o estudo conjunto da educação literária e da produção escrita, sobretudo enquanto meio para cativar os alunos a apreciarem mais ambos os domínios.

Admitimos que a experiência que o futuro nos reserva permitirá reformular e alargar muitos pontos abordados neste projeto, por exemplo, tentando criar exercícios proginasmáticos adaptados a todos os conteúdos dos programas de Português (e de Latim A), numa espécie de sebenta, com modelos de complexidade diretamente proporcional à evolução dos conhecimentos dos alunos, programas das disciplinas e níveis de escolaridade. *Sic itur ad astra*.

Referências bibliográficas

Alamargot, L.; Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of Writing*. Kluwer: Academic Publishers.

Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Alexandre Júnior, M. (1989). Importância da Cria na Cultura Helenística. In *Euphrosyne* 17. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos. 31-62.

Alexandre Júnior, M. (2005). Os exercícios preparatórios de Retórica: formas básicas de argumentação e expressão literária. In *Retórica. Actas do I Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa. Disponível na Web em: <http://livrozilla.com/doc/1119999/os-exerc%C3%ADcios-preparat%C3%B3rios-de-ret%C3%B3rica>, acedido em 16-07-2017. 1-20.

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. In *Review of Educational Research*, 54 (4). 577-596.

Applebee, A. (2000). Alternative Models of Writing Development. In R. Indrisano & J. Squire (eds.), *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Newark: I.R.A. Disponível na Web em: <http://www.albany.edu/cela/publication/article/writing.htm>, acedido em 19-08-2017. 90-110.

Arends, R. (2011). *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2005). Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 31-51.

Barbeiro, L.; Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Baxter, N. S. (2008). *The Progymnasmata: New/Old Ways to Teach Reading, Writing, and Thinking in Secondary Schools*. Brigham Young University.

Bazerman, C. (ed.) (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bernardes, J. A. C.; Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. 15-80.

Bonner, S. (1977). *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*. EUA: University of California Press.

Buescu, H. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Disponível na Web em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf, acedido em 13-09-2017. 1-56.

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível na Web em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, acedido em 13-09-2017. 1-101.

Butler, P. (2001). Toward a Pedagogy of Writing Immersion. In *Journal of College Writing*, EUA: Louisiana Association for College Composition. Disponível na Web em: http://www.uh.edu/class/english/people/faculty/butler/_pdfs/Paul%20Butler%20Toward%20a%20Pedagogy%20of%20Writing%20Immersion.pdf, acedido em 10-07-2017. 107-114.

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In Fernanda Irene Fonseca (org.). *Pedagogia da Escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora. 107-125.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa. 201-221.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D. (2003). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Church, A. P.; Sigrell, A. (2005a). Cum Poterit – Rhetorical Exercises for Transitional and Developmental Students. In *Scandinavian Journal of Educational Research* 49:5, EUA: Routledge. 543-556.

Church, A. P. (2005b). Progymnasmata: Using Ancient Assignments for Creative Thinking, Reading and Writing. University of Texas, Brownsville. Disponível na Web em:

<http://blog.naver.com/memo/MemologPostView.nhn?blogId=cinemaorbit&logNo=90062335908&categoryNo=257¤tPage=1&listtype=0>, acedido em 27-07-2017. 1-17.

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa. 159-178.

Comprone, J.; Ronald, K. (1985). Expressive Writing: Exercises in a New Progymnasmata. In *Journal of Teaching Writing* 4.1. 31-53.

Corbett, E. (1965). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. EUA: Oxford University Press.

Costa, M. (1992). Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In *Para a Didática do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri. 75-117.

Crowley, S.; Hawhee, D. (1999). *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*, EUA: Ally & Bacon .

D'Angelo, F. (1999). *Composition in the Classical Tradition*. Inglaterra: Longman.

Davis, J. (2002). 'Connected' Writing Instruction: Adapting Quintilian's Pedagogy to the College Classroom. In *Journal of Teaching Writing*, 18.1. 14-30.

Desmet, C. (2006). Progymnasmata, Then and Now. In P. Bizell, (ed). *Rhetorical Agendas: Political, Ethical, Spiritual*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 185-191.

Duarte, I. M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 49-54.

Duarte, R. (1995). *Os exercícios preparatórios de Élio Téon de Alexandria*. (Tese de mestrado, Universidade da Madeira, Madeira). Disponível na Web em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1506/1/ProvasdeAptid%C3%A3oPedag%C3%B3gicaRuiDuarte.pdf>, acedido em 27-08-2017. 1-174.

Enos, R. L. (2016). Quintilian's Message, Again: His Philosophy of Education. In *Advances in the History of Rhetoric*, 19:2, EUA: Routledge. 111-123.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. In *College composition and communication*, 28. 122-128.

Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.

Fleming, D. (2016) Quintilian, Progymnasmata, and Rhetorical Education Today. In *Advances in the History of Rhetoric*. EUA: Routledge. 124-141.

Flower, L.; Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. In *College composition and communication*, 32. 365-387.

Fonseca, F. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In J. Fonseca (dir.). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora. 223-251.

Gallegos, E. (2013). Mapping Students Literacies: Reimagining College Writing Instruction within the Literacy Landscape. In *Composition Forum*, 27. 1-20.

Gibson, C. (2008). *Libanius's Progymnasmata – Model Exercises in Greek Prose Composition and Rhetoric*. EUA: Society of Biblical Literature.

Gorrell, D. (1987). Freedom to Write through Imitation. In *Journal of Basic Writing*. EUA: Office of Academic Affairs. 53-59.

Halliday, M. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Han, E. (2014). The role of progymnasmata in English writing class. In *Secondary English Education*, 7 (4). 3-17.

Harp, R. (1976). Practicing What We Preach: Using the Classics to Teach the Classics. In *College English*, 37. 479-489.

Hock, R. (2012). *The Chreia and Ancient Rhetoric – Commentary on Aphthonius' Progymnasmata*. Atlanta: Society of Biblical Literature.

Kennedy, G. (2003). *Progymnasmata – Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. EUA: Society of Biblical Literature.

Lanham, R. (2003). *Analyzing Prose*. New York: A&C Black.

Lauer, J. (2003). *Invention in Rhetoric and Composition*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa. 13-24.

Mancelos, J. (2010). O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios. In *Revista Exedra*. 155-160.

Martins, I. (1996). Do português ao latim – do latim ao português. Exercícios didáticos? In *Boletim de Estudos Clássicos*, 25. Coimbra: CECH. 34-41.

Martins, I. (1998). A precisão vocabular. In *Boletim de Estudos Clássicos*, 29. Disponível na Web em: http://www1.ci.uc.pt/eclassicos/bd_pdfs/29/6-APrecisaoVocabular.pdf, acedido a 04-09-2017. 49-53.

Martins, I. et al. (2001). *Programa de Latim A, 11.º ano, Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades*. Disponível na Web em: <http://www.dge.mec.pt/latim-ch-lh>, acedido em 15-07-2017. 1-20.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matthiensen, C. (2016). Student-Driven Imitation as a Means to Strengthening Rhetorical Agency – or Propelling Quintilian’s Chapter on Imitation into Today’s Teaching. In *Advances in the History of Rhetoric*, 19:2. EUA: Routledge. 208-224.

Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Murphy, J. (1987). *Quintilian. Quintilian on the Teaching of Speaking and Writing*. EUA: Southern Illinois University Press.

Murphy, J. (1989). The Modern Value of Ancient Roman Methods of Teaching Writing, with Answers to Twelve Current Fallacies. In *Writing on Edge*, 1 (1). 28-37.

Murphy, J. (2012). *A Short History of Writing Instruction: from Ancient Greece to Contemporary America*. EUA: Routledge.

Murphy, J. (2016). Quintilian and Modern Writing. In *Advances in the History of Rhetoric*, 19:2. EUA: Routledge. 188-194.

Nussbaum, M. (1992). *Love’s Knowledge*. EUA: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

O’Neill, P. (2008). *The Educational Theory of Quintilian*. Disponível na Web em: <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Quintilian.html>, acessado em 18-07-2017.

Pereira, B. F. (2004). Entre literatura e história: a chria na pedagogia retórica. In *Literatura e História*. Porto: Faculdade de Letras do Porto. 63-70.

Pereira, L. (2005). O ensino da escrita na escola: um objeto plural. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 59-71.

Reche Martínez, M. (1991). *Teón, Hermógenes, Aftonio: Ejercicios de retórica*. Madrid: Gredos.

Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In Fernanda Irene Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora. 21-44.

Selby, J. (2008) The Vertical Integration of Aphthonius' Progymnasmata. Comunicação apresentada em conferência na Rhetoric Society of America.

Sigrell, A. (2003). Progymnasmata: an answer for today's rhetorical pedagogy?. In *Academic Exchange Quarterly*. 965-969.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simão, C. (1994). O insucesso no ensino do Latim: algumas causas e consequências. In *Clássica – Boletim de Pedagogia e Cultura*, 20. Lisboa: Edições Colibri. 139-144.

Soares, F. L. (1997). *António Vieira*. Lisboa: Edições Cosmos.

Steiner, G.; Ladjali, C. (2004). *Elogio da Transmissão: O professor e o aluno* (trad. de Carlos Aboim de Brito). Lisboa: Dom Quixote.

Steiner, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. (trad. de Rui Pires Cabral). Lisboa: Gradiva.

Terrill, R. (2016). Reproducing Virtue: Quintilian, Imitation, and Rhetorical Education. In *Advances in the History of Rhetoric*, 19:2. EUA: Routledge. 157-171.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Anexos

Anexo 1: Texto para análise em aula (18 de outubro)

“As palavras”, José Saramago

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: vêm nos livros, nos jornais, nos *slogans* publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuem, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem. Há muitas palavras.

[...]

(...) as palavras deixaram de comunicar. Cada palavra é dita para que não se oiça outra palavra. A palavra, mesmo quando não afirma, afirma-se. A palavra não responde nem pergunta: amassa. A palavra é erva fresca e verde que cobre os dentes do pântano. A palavra é poeira nos olhos e olhos furados. A palavra não mostra. A palavra disfarça.

Daí que seja urgente mondar as palavras para que a sementeira se mude em seara. Daí que as palavras sejam instrumento de morte – ou de salvação. Daí que a palavra só valha o que valer o silêncio do acto.

Há também o silêncio. O silêncio, por definição, é o que não se ouve. O silêncio escuta, examina, observa, pesa e analisa. O silêncio é fecundo. O silêncio é a terra negra e fértil, o húmus do ser, a melodia calada sob a luz solar. Caem sobre ele as palavras. Todas as palavras. As palavras boas e as más. O trigo e o joio. Mas só o trigo dá pão.

Anexo 2: Instrução de escrita (18 de outubro)

PRODUÇÃO ESCRITA

A partir da citação apresentada, da obra *Escrever*, de Vergílio Ferreira, escreve um breve texto sobre a **última palavra** que melhor definiria, de acordo com a tua personalidade e experiências vividas, a tua vida, indicando o motivo da escolha. O anonimato do texto está assegurado, não sendo necessária a identificação do nome.

“Poupa as tuas palavras /.../ a última que disseres ou pensares deve resumir-te a vida toda. Vê se a escolhes bem para remate do que construíres.”

Anexo 3: Guião para análise do capítulo V do Sermão (10 de novembro)

**GUIÃO DE ACOMPANHAMENTO DA LEITURA E ANÁLISE DO *SERMÃO*
DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES DE PADRE ANTÓNIO VIEIRA**

Capítulo V (pp. 55-58)

1. Localização na estrutura interna:
2. Tema abordado:
3. Caráter alegórico:
4. Espécies de peixes referidos:

5. Os Voadores <ul style="list-style-type: none">a) Repreensõesb) Argumentaçãoc) Exemplos ilustrativosd) Os peixes e Santo Antónioe) Alegoriaf) Provérbio adequadog) Atualidadeh) Recursos estilísticos	6. O Polvo <ul style="list-style-type: none">a) Repreensõesb) Argumentaçãoc) Exemplos ilustrativosd) Os peixes e Santo Antónioe) Alegoriaf) Provérbio adequadog) Atualidadeh) Recursos estilísticos
7. Última advertência e o seu auditório implícito	

Anexo 4: Instrução de escrita (prova final do 1.º período)

Apelando ao conhecimento que tens do *Sermão de Santo António aos peixes*, dos vícios e virtudes do Homem, produz, a partir da frase proferida pelo pregador: “Vos estis sal terrae” (“Vós sois o sal da terra”), um texto **com um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras**:

A. em que refiras um acontecimento histórico, político, social ou cultural no qual as obrigações do sal foram cumpridas;

ou

B. em que refiras um acontecimento histórico, político, social ou cultural no qual as obrigações do sal não foram cumpridas.

Anexo 5: O Romantismo europeu (15 de novembro)

França	Inglaterra	Alemanha
Revolução Francesa ¹	<u>Revolução Industrial</u>	“Sturm und Drang”
Fim do Absolutismo Início do Liberalismo	A Máquina ² (avanço tecnológico) Êxodo Rural	Goethe Schlegel Schiller
Ideais: “Liberté, Égalité, Fraternité”	W. Wordsworth ³ Coleridge Lord Byron	Subjetivismo Sentimentalismo: Pessimismo ⁴ (medievalismo)
J.- J. Rousseau Chateaubriand Victor Hugo	Superioridade da Natureza (espelho) Introspeção Razão/Emoção Imaginação Sonho O Amor e a Mulher	Quebra com o Iluminismo Sentimento de arrebatamento/sublime
Inconformismo Rebeldia Individualismo Fuga à realidade Nacionalismo		

[esquema feito por nós]

¹Eugène Delacroix (1830)
La liberté guidant le peuple



² William Turner (1844) *Rain Steam and Speed – The Great Western Railway*



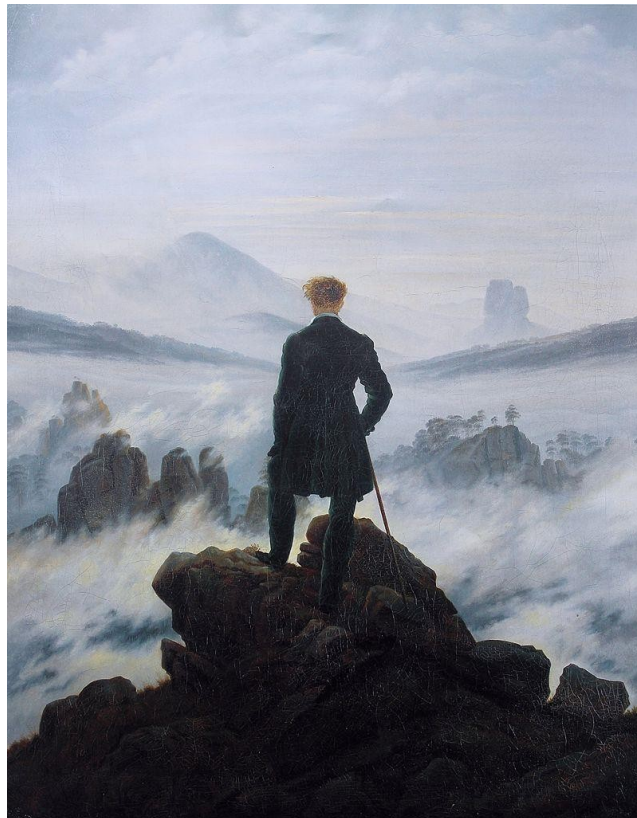
³ William Wordsworth, *Preface to Lyrical Ballads* (1802)

“[...] what is meant by the word Poet? What is a Poet? To whom does he address himself? And what language is to be expected from him? He is a man speaking to men: a man, it is true, endued with more lively sensibility, more enthusiasm and tenderness, who has a greater knowledge of human nature, and a more comprehensive soul, than are supposed to be common among mankind; a man pleased with his own passions and volitions, and who rejoices more than other men in the spirit of life that is in him; delighting to contemplate similar volitions and passions as manifested in the goings-on of the Universe, and habitually impelled to create them where he does not find them. [...] Poetry is the image of man and nature.”

“[...] O que é que se entende pela palavra Poeta? O que é um Poeta? A quem se dirige ele? Que linguagem se espera, então, que seja usada? Ele é um homem a falar aos homens: um homem, é verdade, provido com uma sensibilidade mais vivaz, com mais entusiasmo e delicadeza, que tem um maior conhecimento acerca da natureza humana e um espírito mais compreensivo do que aquilo que se espera entre a humanidade; um homem satisfeito com as suas próprias paixões e volições, que se alegra mais do que os outros homens no espírito da vida que há dentro dele; deleitando-se a contemplar vontades e paixões similares tais quais as que são manifestas nos acontecimentos do Universo e, usualmente, impelido a criá-los onde ele [o Poeta] não os encontra. [...] A Poesia é a imagem do homem e da natureza.”

(tradução nossa)

⁴ Caspar David Friederich (1818) *Wanderer above the Sea of Fog*



Anexo 6: Guião – elementos da tragédia em *Frei Luís de Sousa*

Elementos da Tragédia	Tragédia Clássica	Drama Romântico <i>Frei Luís de Sousa</i>
<i>Hybris</i> (atos desafiadores de uma ordem; provas de insolência; erro)	<p>“Coro “Há muito se formou entre os mortais esta sentença vetusta: a humana felicidade, quando sobe a grande altura, não morre sem filhos. (...)” Costuma a insolência antiga, entre os maus, dar o ser a nova insolência [...]”</p> <p>(Ésquilo, <i>Agamémnon</i>, 750-765)</p>	
<i>Agôn</i> (conflito: entre duas personagens, conflito interior)	<p>“Helena Permites-me então que responda com argumentos, para mostrar que, se morrer, morro injustamente?</p> <p>Menelau Não foi para discutir que aqui vim, mas para te matar.</p> <p>Hécuba Escuta-a, Menelau, para que ela não morra privada dessa regalia, e concede-me que seja eu a argumentá-la da parte contrária. É que das malfetorias dela em Tróia nada sabes. Um debate completo levá-la-á à morte, de modo a não poder escapar.”</p> <p>(Eurípides, <i>As Troianas</i>, 903-911)</p>	
<i>Pathos</i> (sofrimento)	<p>“Creonte O inimigo jamais se tornará amigo, nem mesmo depois de morto.</p> <p>Antígona Não nasci para odiar, mas sim para amar.”</p> <p>(Sófocles, <i>Antígona</i>, 522-524)</p>	
<i>Ananké</i> (força do destino)	<p>“Coro Como é que, sendo vós deuses e irmãos dela, que aqui jaz morta, não afastastes a morte do palácio?</p>	

	<p>Dioscuros A decisão da necessidade tinha de se cumprir (...)"</p> <p>(Eurípides, <i>Electra</i>, 1298-1301)</p>	
<p><i>Peripéteia</i> (peripécia, traz mudança nos acontecimentos)</p>	<p>“(Chega um Mensageiro) Mensageiro Acaso me podereis vós informar, estrangeiros, onde fica o palácio real de Édipo? Dizei-me, sobretudo, onde se encontra ele, se o sabeis.”</p>	
<p><i>Anagnorisis</i> (segue-se à peripécia ou coincide com esta; reconhecimento)</p>	<p>“Orestes Agora que me vês tens dificuldade em me reconhecer [...] Observa este anel de cabelo tão semelhante ao teu [...] Vê este tecido, obra das tuas mãos [...]</p> <p>Electra Oh caríssimo cuidado da casa paterna [...] Tu és o irmão fiel, que me restitui o respeito de todos.”</p> <p>(Ésquilo, <i>Coéforas</i>, 225-244)</p>	
<p><i>Climax</i> (auge da ação)</p>	<p>“(Medeia entra em casa. As portas ficam trancadas) [...]</p> <p>1.º Filho (...) pelos deuses, salvai-nos, precisamos.</p> <p>2.º Filho Como a ponta da espada já está perto.” [...]</p> <p>Coro Teus filhos estão mortos pela mão de sua mãe.</p> <p>(Eurípides, <i>Medeia</i>, 1277-1309)</p>	
<p><i>Katastrophé</i> (catástrofe, desenlace trágico) ↓ (no público) <i>Kathársis</i> (catarse)</p>	<p>“Coro Oh, que horrores cometeste! Como tiveste a coragem de assim destruíres os teus olhos? Que divindade te instigou a fazê-lo?</p> <p>Édipo [...] eu, por minhas próprias mãos. Para que precisava eu de ter vista, se aos meus olhos nada era grato contemplar?”</p> <p>(Sófocles, <i>Rei Édipo</i>, 1326-1336)</p>	

Anexo 7: Instrução de escrita (17 de novembro)

1. Redige um texto coeso e coerente, procurando nunca exceder uma página.

[Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*]

A.

Com base na análise feita das duas primeiras cenas do Ato I de *Frei Luís de Sousa*, imagina uma possível carta de D. Madalena de Vilhena a D. Inês de Castro, em tom confessional, onde D. Madalena desabafa sobre a felicidade ou infelicidade que o amor proporciona, comparando a sua história amorosa à de D. Inês.

Anexo 8: *Auto da Barca do Inferno* – atividade de motivação (17 de janeiro)



Hans Memling,
Last Judgement, c.
1460

Ilustração da folha de rosto da edição original
do *Auto da Barca do Inferno*, c. 1518



Anexo 9: Instrução de escrita (20 de janeiro)

Professora Estagiária – 9.º E

Ana Raquel Silva

Nome: _____

N.º: _____ **Turma:** _____ **Data:** _____

Com base nas cenas do *Auto da Barca do Inferno* que estudaste, escreve o julgamento final da tua personagem. Deves criar um diálogo entra ela, o Diabo e o Anjo, decidindo qual o seu destino. Os símbolos cénicos, os argumentos de acusação e os argumentos de defesa devem ser criados por ti. O texto deve ter **um mínimo de 10 (dez)** falas.

[INSERIR NOME DE PERSONAGEM]

Anexo 10: Quiz sobre o Auto da Barca do Inferno

Banco de questões

O Autor
Gil Vicente é considerado o pai do ... (Resposta esperada: teatro português)
Em que séculos viveu Gil Vicente? (Resposta esperada: XV-XVI)
Em que espaço social Gil Vicente representava as suas peças? (Resposta esperada: Na corte)
Quem reuniu e publicou as peças do dramaturgo? (Resposta esperada: Os seus filhos)
Qual é o nome da primeira peça vicentina? (Resposta esperada: <i>Auto de uma Visitação/ Monólogo do Vaqueiro</i>)
A obra
O <i>Auto da Barca do Inferno</i> pertence ao género ... (Resposta esperada: dramático)
Quais os símbolos cénicos do Fidalgo? (Resposta esperada: Pajem, cadeira e manto)
Que argumento apresenta o Anjo para justificar a aceitação de Joane na sua barca? (Resposta esperada: Não teve malícia nos seus atos.)
O <i>Auto da Barca do Inferno</i> é um auto de moralidade, porque ... (Resposta esperada: permite ensinar e moralizar através do recurso à alegoria.)
“Gentil padre mundanal/ a Berzebu vos encomendo!” Quem personagem é Belzebu? (Resposta esperada: o Diabo)
Figuras de estilo
Identifica a figura de estilo presente na fala do Diabo: “Vai pera a Ilha perdida”. (Resposta esperada: Eufemismo/Perífrase)
Identifica a(s) figura(s) de estilo presente na fala do Diabo: “Devoto padre marido”. (Resposta esperada: antítese/ ironia)
Identifica a figura de estilo presente na fala do Sapateiro: “ <u>E</u> as ofertas, que darão?/ <u>E</u> as horas do finados?”. (Resposta esperada: anáfora)
Completa a expressão irónica com que o Diabo recebe o Onzeneiro: “Oh! Que má hora venhais/ onzeneiro, meu _____” (Resposta esperada: parente)
Na acusação do Diabo ao Sapateiro, “Calaste dous mil enganos”, notamos a existência de um exagero. Que nome tem essa figura de estilo? (Resposta esperada: Hipérbole)


Cômicos e registos
Qual o registo de língua presente na fala “Arrenegaria eu da festa/ e da puta da barcagem!” (Resposta esperada: Calão)
Refere um exemplo de cómico de situação na cena do Frade. (Resposta esperada: (e.g.) Entrar em cena a cantar e dançar)
Define cómico de carácter. (Resposta esperada: Inadaptação de uma pessoa a uma determinada realidade.)
Dos episódios estudados, refere um exemplo de cómico de linguagem. (Resposta esperada: (e.g.) Quando Joane, o Parvo, lança ofensas ao Diabo.)
Como se chama o registo de língua relacionado com linguagem técnica, como acontece no episódio de esgrima na cena do Frade? (Resposta esperada: Gíria)

Gramática
Indica o modo da forma verbal: “Embarcai!”. (Resposta esperada: Imperativo.)
Qual a relação semântica entre as palavras <i>cozer</i> e <i>coser</i> . (Resposta esperada: Palavras homófonas.)
Identifica o processo fonológico ocorrido na transformação da palavra: vantagem > vantagem. (Resposta esperada: Aférese.)
Identifica a oração sublinhada: “Irás servir Satanás/ <u>porque sempre te ajudou</u> ” (Resposta esperada: Oração subordinada adverbial causal.)
O étimo latino parábola deu origem a duas palavras diferentes: parábola e palavra. Como se designam essas palavras? (Resposta esperada: Palavras divergentes.)

Prints do modelo do jogo

Auto da Barca do Inferno - Quiz				
O autor	A obra	Figuras de estilo	Cômicos e registos	Gramática
10	10	10	10	10
20	20	20	20	20
30	30	30	30	30
40	40	40	40	40
50	50	50	50	50

Qual é o nome da primeira peça vicentina?

 View Answer

Auto de uma Visitação (ou Monólogo do Vaqueiro)

Anexo 11: Instrução de escrita (14 de março)

PRODUÇÃO ESCRITA

[Eça de Queirós, *Os Maias*]

A.

“Mas Carlos não escutava nem sorria já. Do fim do Aterro, aproximava-se, caminhando depressa, uma senhora – que ele reconheceu logo, por esse andar que lhe parecia de uma deusa pisando a terra [...] Voltou ainda três vezes ao Aterro, não a tornou a ver (...)” (Cap. VII, pp. 149-152)

Imagine a seguinte cena inspirada num episódio de *Os Maias*:

Carlos decidiu voltar, esperançoso, uma última vez ao Aterro para ver Maria Eduarda. Desta vez, Maria Eduarda também cruzou o olhar com o de Carlos. Escreva um texto sob o ponto de vista de Maria Eduarda, descrevendo os sentimentos da personagem.

Anexo 12: Instrução de escrita (prova final do 2.º período)

**“Carlos não fracassou por causa da educação recebida mas apesar da educação
recebida”**

Jacinto do Prado Coelho sobre *Os Maias*

A partir da citação apresentada, redige uma reflexão de carácter argumentativo, entre 200 a 240 palavras, recorrendo a um mínimo de dois argumentos.

Anexo 13: Banco de versos – amor de D. Inês e D. Pedro

1. Triunfa até da própria sepultura (“Antes do fim do mundo, despertar”, Ruy Belo)
2. Da miseranda Inês o caso triste (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
3. Vós, brutos assassinos, (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
4. Nos tristes sons, que a mágoa desafina (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
5. Ouvem-se ainda na fonte dos Amores (“Da triste, bela Inês, inda os clamores”, Bocage)
6. A vítima de Amor lavada em sangue (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
7. aquela que de amor morria cada dia (“Inês morreu e nem se defendeu”, Ruy Belo)
8. Morrei, Amores, (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
9. Paixão, que, se a sentir, não lhe resiste (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
10. Longe do caro Esposo Inês formosa (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
11. Que Inês morreu (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
12. Só a morte trouxe (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
13. Inês! Inês! Rainha sem sossego (“Soneto de Inês”, José Carlos Ary dos Santos)
14. Há cotovias já no teu silêncio (“Pedro e Inês”, Ruy Belo)
15. Murcham-se as flores (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
16. como a choravam (“A linda Inês de manto”, Fiama Hasse Pais Brandão)
17. Ou gratas ilusões, ou negros sonhos (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
18. Alegria tão forte que causava dor (“Pedro e Inês”, Ruy Belo)
19. Porque a perdeu (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)
20. consentiram na morte da inocente inês (“Inês morreu e nem se defendeu”, Ruy Belo)
21. A paixão lhe afigura aos olhos d’alma (“À morte de Inês de Castro”, Bocage)

22. a morte é sem nenhuma dúvida a melhor jogada (“Inês morreu e nem se defendeu”, Ruy Belo)
23. que o sangue limpe agora as minhas mãos cheias de nada (“Inês morreu e nem se defendeu”, Ruy Belo)
24. Amor imenso que também é cego (“Soneto de Inês”, José Carlos Ary dos Santos)
25. amor que torna os homens imortais (“Soneto de Inês”, José Carlos Ary dos Santos)
26. Dos olhos corre a água do Mondego (“Soneto de Inês”, José Carlos Ary dos Santos)
27. Inês morreu e nem se defendeu nada (“Inês morreu e nem se defendeu”, Ruy Belo)
28. morta tão cedo por viver demais nada (“Inês morreu e nem se defendeu”, Ruy Belo)
29. e tu morrendo com os olhos baços (“Soneto de Inês”, José Carlos Ary dos Santos)
30. Inês! Inês! Inês de Portugal (“Soneto de Inês”, José Carlos Ary dos Santos)
31. Onde já tudo se apaga (“Inês de perto e de longe”, Eduardo Aroso)
32. Inês é morta, matou-a Amor (*Castro*, António Ferreira)
33. tão cru e sem piedade (“Trovas a Inês de Castro”, Garcia de Resende)
34. lealdade, fé, amor (“Trovas a Inês de Castro”, Garcia de Resende)
35. me mataram cruamente (“Trovas a Inês de Castro”, Garcia de Resende)
36. muitas dores, muitos danos (“Trovas a Inês de Castro”, Garcia de Resende)
37. Choram ainda a tua morte escura (“Linda Inês”, Afonso Lopes Vieira)
38. Aquelas que chorando a memoraram (“D. Inês de Castro”, Afonso Lopes Vieira)
39. E és sempre bela e viva e loira e pura (“D. Inês de Castro”, Afonso Lopes Vieira)
40. Bem-amada por toda a eternidade! (“D. Inês de Castro”, Afonso Lopes Vieira)

Anexo 14: Poemas de Antero de Quental (16 de maio)

<p>EVOLUÇÃO <i>A Santos Valente</i></p>	<p>NA MÃO DE DEUS <i>À Ex.^{ma} Sr.^a D. Vitória de O. M.</i></p>
<p>Fui rocha, em tempo, e fui, no mundo antigo, Tronco ou ramo na incógnita floresta... Onda, espumei, quebrando-me na aresta Do granito, antiquíssimo inimigo...</p> <p>Rugi, fera talvez, buscando abrigo Na caverna que ensombra urze e giesta; Ou, monstro primitivo, ergui a testa No limoso paul, glauco pascigo...</p> <p>Hoje sou homem – e na sombra enorme Vejo, a meus pés, a escada multiforme, Que desce, em espirais, na imensidade...</p> <p>Interrogo o infinito e às vezes choro... Mas, estendendo as mãos no vácuo, adoro E aspiro unicamente à liberdade.</p>	<p>Na mão de Deus, na sua mão direita, Descansou afinal meu coração. Do palácio encantado da Ilusão Desci a passo e passo a escada estreita.</p> <p>Como as flores mortais, com que se enfeita A ignorância infantil, despojo vão, Depus do Ideal e da Paixão A forma transitória e imperfeita.</p> <p>Como criança, em lôbrega jornada, Que a mãe leva no colo agasalhada E atravessa, sorrindo vagamente,</p> <p>Selvas, mares, areias do deserto... Dorme o teu sono, coração liberto, Dorme na mão de Deus eternamente!</p>
<hr/> <p><i>urze</i>: arbusto semelhante ao alecrim <i>giesta</i>: planta de flor amarela ou branca <i>limoso</i>: em que há limo (lodo, lama) <i>paul</i>: pântano <i>glauco</i>: de tom verde <i>pascigo</i>: pasto</p>	<hr/> <p><i>lôbrega</i>: triste</p>

Anexo 15: Banco de versos – Antero de Quental

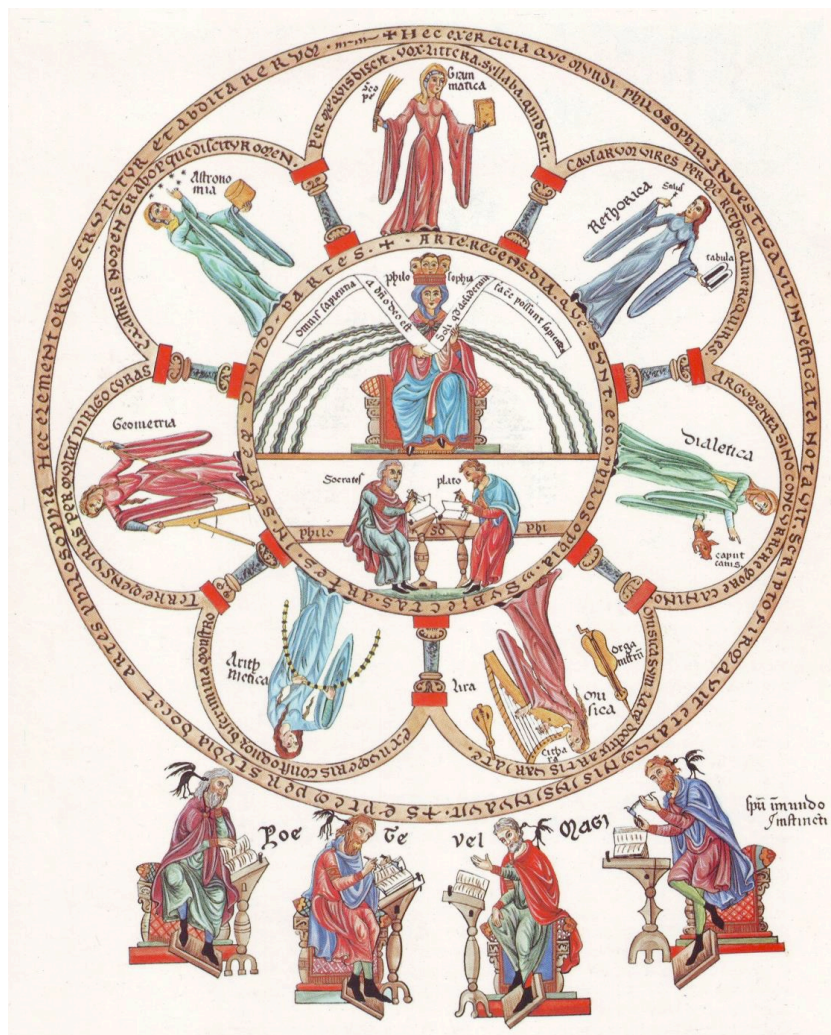
1. Em mim, os Sofrimentos que não saram (“O que diz a Morte”)
2. Pelo caminho estreito entrei sem susto (“Em Viagem”)
3. Espectros do meu próprio pensamento (“No Turbilhão”)
4. Tu que não crês, nem amas, nem esperas (“Estoicismo”)
5. Na esfera do invisível, do intangível (“Transcendentalismo”)
6. Nada! O fundo de um poço, húmido e morno (“Elogio da Morte”)
7. Dorme a noite encostada nas colinas (“Luta”)
8. Quem sois, visões misérrimas e atrozes? (“No Turbilhão”)
9. Olha a teus pés o mundo e desespera (“Solemnia Verba”)
10. Estava a Morte ali, em pé, diante (“Anima Mea”)
11. Sonho de olhos abertos, caminhando (“Contemplação”)
12. Junto do mar sentei-me tristemente (“Oceano Nox”)
13. Dor, pecado, ilusão, lutas horríveis (“Divina Comédia”)
14. Fui rocha, em tempo, e fui, no mundo antigo, (“Evolução”)
15. Senti um monstro em mim nascer nessa hora (“No Circo”)
16. Não choreis, ventos, árvores e mares (“Redenção”)
17. Muito longe daqui, nem eu sei quando (“No Circo”)
18. Conheci a Beleza que não morre (“Tormento do Ideal”)
19. Na comunhão ideal do eterno Bem (“Com os Mortos”)
20. Por céu, por mar e terras procuramos (“Ignotus”)
21. As memórias melhores de outra idade (“Consulta”)
22. Que são o meu princípio, meio e fim... (“Logos”)
23. Entre as formas da noite com quem falo (“Elogio da Morte”, III)
24. Só quem teme o Não-Ser é que se assusta (“Elogio da Morte”, VI)
25. Desci a passo e passo a escada estreita (“Na Mão de Deus”)
26. Nas regiões do vago esquecimento (“Elogio da Morte”, II)

27. A dúvida soprou sobre o Universo (“Espiritualismo”)
28. Num sonho todo feito de incerteza (“À Virgem Santíssima”)
29. Deixá-la ir, a ave, a quem roubaram (“Despondency”)
30. Para além do Universo luminoso (“Nirvana”)
31. E, perdido num sonho imenso, escuto (“Lacrimae Rerum”)
32. Quando olho e vejo, à luz cruel do dia, (“Nox”)
33. E donde saem gritos e lamentos (“No Turbilhão”)
34. Sonho que sou cavaleiro andante (“O Palácio da Ventura”)
35. Um espírito habita a imensidade (“Redenção”)
36. Através do silêncio frio e obscuro (“Elogio da Morte”, III)
37. Assim a Morte diz. Verbo velado (“O que diz a Morte”)
38. Embebido num sonho doloroso (“Voz Interior”)
39. Pó e cinzas, onde houve flor e encantos! (“Solemnia Verba”)
40. Como o último suspiro do Universo (“Espiritualismo”)
41. No meu sonho desfilam as visões (“No Turbilhão”)
42. Só me falta saber se Deus existe! (“O Convertido”)
43. Entre esses vultos mudos, mas amigos (“Comunhão”)
44. Caíam lentamente sobre o mundo! (“Visão”)
45. Assim a vida passa vagarosa: (“A J. Félix dos Santos”)
46. De que me vale a mim ser puro e justo (“Espectros”)
47. Que nome te darei, austera imagem, (“Elogio da Morte”, V)
48. Que é o mundo ante mim? fumo ondeando (“Contemplação”)
49. Interrogo o Infinito e às vezes choro (“Evolução”)
50. Viver não foi em vão, se é isto a vida, (“Solemnia Verba”)
51. Fantasmas que surgiam do horizonte (“Em Viagem”)
52. Morte, irmã coeterna da minha alma! (“Elogio da Morte”, IV)
53. Que místicos desejos me enlouquecem? (“Elogio da Morte”, II)
54. Nenhum de vós ao certo me conhece (“Homo”)

55. De quantos sobre os livros desfalecem (“Quia Aeternus”)

56. Já me descansa em paz o coração (“Transcendentalismo”)

Anexo 16: Imagem - a roda das sete artes liberais



“Philosophia et septem artes liberales”, de Herrad de Landsberg (século XII)

Anexo 17 : Excertos seleccionados de Quintiliano

Quintiliano, *Institutio Oratoria*

1. “(...) sicut aues ad uolatum, equi ad cursum, ad saeuitiam ferae gignuntur, ita nobis propria est mentis agitatio atque sollertia: unde origo animi caelestis creditur.” (I, 1.1-2)
2. “Sermo constat ratione uetustate auctoritate consuetudine.” (I, 6.1)
3. “(...) nemo reperitur qui sit studio nihil consecutus.” (I, 1.3)

Anexo 18: Instrução de escrita (6 de dezembro)

Produção Escrita

Produz um texto a partir da seguinte frase de Quintiliano, orador latino: “(...) o amor pelas letras e o benefício da leitura definem-se não pelo tempo passado na escola mas pelo tempo de vida.” (I, 8.12). Deves provar a atualidade e utilidade da expressão, argumentando e exemplificando os teus argumentos para que isso te permita, no fim, justificar a asserção que lhes serve de mote.

Anexo 19: Enquadramento teórico – *otium et negotium*

Grécia

Filosofia

- σχολή (scholē) → lazer
- em Atenas, associava-se ao tempo para discutir, pensar.
- filosofia epicurista: nada temer, contemplar (*otium* privado) → atingir a *sophia* e ser útil ao Estado

Roma

[das origens à Monarquia]

Origens

- Sociedade agrícola [Reis sabinos]
- "primeiro *otium*" → cessação de armas
- *otium* = inatividade militar (meses de inverno: janeiro e fevereiro)
- *otium* = meses improdutivos para agricultura
- *negotium* = guerra

Roma

[República]

Ennius,
Iphigenia
(Séc. III-II a.C.)

- *otium* = conceito do domínio militar
- inquietação e tédio de um adiamento de guerra; aproveitamento do tempo livre

- *otium negotiosum*
- *otium otiosum*

Roma

[República]

Plautus,
Mercator

(Séc. III-II a.C.)

- *otium* = paz, tranquilidade
- *otium* como conceito individual
- juventude = *negotium*; velhice = *otium*
- trabalhar com vista ao prazer do *otium* (mundano: comida/bebida, amor)

Roma

[República]

Aulus Gellius,
Noctes Atticae
(Séc. II a.C.)

- explicação da palavra "praterpropter" (mais ou menos)
- Aulo Géllo comenta que o *otium*, quando não há guerra, é *propterpropter* lazer, *propterpropter* viver.

Roma

[República]

Cicero,
Pro Sestio
(Séc. II-I a.C.)

- *otium cum dignitate* → excelência do homem
- defensor dos valores da res publica (mos maiorum, religião)
- moderação [dignitas] – não há *negotium* sem *otium* nem o contrário

Roma

[República]

Cicero,
De Oratore
(Séc. II-I a.C.)

- afastamento da vida pública; abstenção de atividade política
- troca do labor das lides políticas pelo da pena (intelectual)
- manterem-se ativos (*in negotio*) ou retirados (*cum dignitate*), voluntariamente

Roma

[fim da República]

Catulus,
Carmina
(Séc. I a.C.)

- *otium* enquanto atitude individual só pode prejudicar o Estado, causando destruição
- autonomia para decidir abandonar a vida política para se dedicar ao *otium*
- *otium* pejorativo (alienar; sem dignidade moral)

Roma

[Roma Imperial]

Seneca,
De Otio
(Séc. I a.C.-I d.C.)

- manter uma vida pública é possível se se visar cultivar a virtude e se procurá-la na solidão, na reforma
- *otium litteratum*: meditação e contemplação no lugar de uma vida pública ativa
- *otium* não é descanso, é studium

Roma

[início da Cristandade]

Santo Agostinho
(Séc. IV-V d.C.)

- *otium philosophandi*: regressar à concepção grega de pensar sobre os assuntos
- *otium sanctum*: vida monástica; dedicação devota
- devoção a Deus → *otium*
- ser cristão, na prática → *negotium*

Atualidade Séc. XXI



- *otium*: ócio – tempo livre → tempo inútil
- *negotium*: negócio – tempo ocupado/trabalho → tempo útil → lucro
- obsessão pelo tempo



Anexo 20: Instrução de escrita (24 de fevereiro)

PRODUÇÃO ESCRITA

“Amanhece a branca flor, cheia de orvalho doce que destilou nela a aurora; chega a beber a abelha, e leva mel; chega a beber a aranha e leva veneno. Mas donde nasce este veneno, e este mel? O mel não nasceu da abelha, senão da flor; o veneno não nasceu da flor senão da aranha.”

Sermão de santo António (pregado na Dominga *infra-octavam* de Corpus Christi, com o Santíssimo Sacramento exposto, em S. Luís do Maranhão, ano de 1653)

1. Produz um texto a partir da citação de Padre António Vieira. Deves procurar comentá-la à luz dos conceitos de *otium* (*cum/sine dignitate*) e *negotium* estudados, ilustrando o teu texto com argumentos e exemplos que provem a sua atualidade na perceção da dignidade humana.